

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami na 2. stupni ZŠ

(The pupil with special educational needs in the second primary school)

Bc. Lenka Řeháková

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Veronika Blažková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N BI-VZ (7504T214, 7504T303)

2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami na 2. stupni ZŠ* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 1. dubna 2015

Podpis:

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Veronice Blažkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné připomínky a rady při jejím zpracování. Dále děkuji celé své rodině a příteli za podporu a pomoc při studiu na pedagogické fakultě.

Bc. Lenka Řeháková

Abstrakt

Práce se zabývá problematikou, která je podle mého názoru stále více aktuální. Děti, které jsou speciálně vzdělávány, neustále přibývá. Škola, ve které jsou vzdělávány, jim buď vypracovává individuální vzdělávací plán (dále IVP), nebo jejich práci toleruje, to znamená, že jim není vypracován IVP, ale škola a učitel o žácích ví. Přibývá počet žáků nejenom se specifickými poruchami učení a ADHD, ale také s Aspergerovým syndromem, poruchami řeči, tělesným postižením, diabetem nebo epilepsií a další. Ovšem v závislosti na jejich problému také práce s nimi. Důležité pro dítě je, aby byla porucha správně diagnostikována a zajištěna dobrá práce s těmito žáky. Práce obsahuje část teoretickou a praktickou. Teoretická část především specifikuje, co jsou to specifické poruchy učení, Aspergerův syndrom, a vývojová dysfázie. Praktická část se zaměřuje na práci žáků se specifickými poruchami učení, Aspergerovým syndromem a vývojovou dysfázií. Cílem práce je zjistit metodami rozhovorem a pozorováním, jak probíhá edukace integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 2. stupni různých základních škol. Zajímám se o to, jak žáky vnímá jejich učitel, jak s nimi pracuje, jestli byl o problematice vůbec informován a získal si o ní nějaké informace. Dále, jestli vidí u žáků nějaké pokroky, jak s nimi pracuje, jaké metody a speciální přístupy využívá.

Klíčová slova

speciální vzdělávání

integrace

individuální vzdělávací plán

vývojové poruchy učení

pedagogicko-psychologická poradna

Abstract

This work deals with the problem, which is in my opinion becoming a hot issue. The number of children that get special needs education, is constantly increasing. The school in which they are educated, either draws up an individual educational plan (IEP below), or simply tolerates their work. It means these pupils are educated without an IEP, but the school and the teacher are aware of their special needs. It is not only the increasing number of pupils with learning disabilities and ADHD, but also with Asperger syndrome, speech disorders, physical disabilities, diabetes or epilepsy, and others. Depending on their problem also the amount of work with them is increasing. Firstly both the correct diagnosis and the setting of friendly educative environment are necessary. The work includes theoretical and practical parts. The theoretical part clarifies the specific learning disorders, Asperger syndrome and developmental dysphasia. The practical part focuses on the work of pupils with specific learning disabilities, Asperger's syndrome and developmental dysphasia. The aim of this thesis is whilst using the method of interviewing and observing how the integrated education of pupils with special educational needs is proceeded at the second grade at different elementary schools. I'm interested in the way how the pupils are perceived by their teachers, if the teacher has been informed about the issues and has been interested in getting some information about it. Furthermore, I analyse if the teacher can see any sort of progress in pupils' learning process, the way how the teacher works with this kind of pupils, what methods and special approaches are used.

Key words

special education

integration

individual education plan

learning disabilities

pedagogical-psychological counseling

Obsah

Úvod.....	8
<i>Teoretická část</i>	10
1. Speciální pedagogika - obecně	10
1. 1 Historické pojetí speciální pedagogiky	10
1. 2 Struktura speciální pedagogiky	11
2. Organizace speciálního vzdělávání.....	12
2. 1 Speciální třídy	12
2. 2 Integrace.....	12
2. 3 Inkluze.....	15
2. 4 Současné speciální vzdělávání	16
3. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	18
3. 1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	18
3. 2 Práva dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami	19
3. 3 Podpůrná opatření při speciálním vzdělávání.....	19
3. 4 Práce ve vyučovacích hodinách.....	20
4. Specifické poruchy učení - SPU	22
4. 1 SPU obecně	22
4. 2 Dyslexie.....	23
4. 3 Dysgrafie	24
4. 4 Dysortografie.....	24
4. 5 Dyskalkulie	25
4. 6 Dyspraxie	25
4. 7 Dymúzie.....	25
4. 8 Dyspinxie	26
4. 9 Reedukace – ambulantní náprava.....	26
5. Poruchy autistického spektra	26
5. 1 Aspergerův syndrom	27
6. Komunikační schopnost	31
6. 1 Logopedie.....	31
6. 2 Vývoj řeči.....	32
6. 3 Vývojová dysfázie.....	33
7. Diagnostika.....	34
7. 1 Žádost o vyšetření	37
8. Pedagogicko-psychologické poradenské služby	37
8. 1 Školní poradenské pracoviště.....	38
8. 2 Specializované poradenské zařízení	39
<i>Praktická část</i>.....	41
9. Metodologie výzkumu	41
10. Stanovení výzkumného problému	42
11. Stanovení cíle.....	42

12. Techniky šetření.....	42
13. Výzkumný soubor.....	42
13. 1 Žáci se specifickými poruchami učení	43
13. 2 Žáci s Aspergerovým syndromem.....	44
13. 3 Žáci s vývojovou dysfázií.....	46
14. Vlastní šetření.....	47
14. 1 Strukturovaný rozhovor.....	47
14. 2 Pozorovací arch	48
15. Žáci se specifickými poruchami učení	49
15. 1 Okruh 1 – informovanost	50
15. 2 Okruh 2 – využívání speciálních metod a přístupů při vyučování.....	50
15. 3 Okruh 3 – spolupráce s rodiči.....	51
16. Žáci s Aspergerovým syndromem	51
16. 1 Okruh 1 – informovanost	52
16. 2 Okruh 2 – využívání speciálních metod a přístupů při vyučování.....	53
16. 3 Okruh 3 – spolupráce s rodiči.....	53
17. Žáci s vývojovou dysfázií.....	54
17. 1 Okruh 1 – informovanost	55
17. 2 Okruh 2 – využívání speciálních metod a přístupů při vyučování.....	55
17. 3 Okruh 3 – spolupráce s rodiči.....	56
18. Závěry šetření.....	56
19. Doporučení pro praxi	59
<i>Závěr.....</i>	<i>61</i>
<i>Seznam použitých informačních zdrojů.....</i>	<i>63</i>
<i>Seznam příloh.....</i>	<i>66</i>

Úvod

Každý se nejspíše setkal s pojmy, jako je například speciální pedagogika, speciální vzdělávání, integrace, specifické poruchy učení, Aspergerův syndrom, vývojová dysfázie a další. Jedná se o termíny užívané v dnešní společnosti velice často. Myslím si, že především pro budoucí učitele je důležitá správná orientace v této problematice. Aby se ovšem mohl člověk v těchto termínech dobře vyznat, je důležité znát jejich význam, co vůbec znamenají. Myslím si, že každý učitel se minimálně na základní škole alespoň jednou setká se žákem s některým z těchto znevýhodnění, jelikož mnozí takoví žáci jsou integrováni, tzn. zařazeni do běžné třídy.

Ne každý je informován o tom, jak přistupovat k takovému žákovi, pokud ho ve třídě má, a proto je důležité zjistit si veškeré podrobnosti o problému žáka a správně s ním začít pracovat a přistupovat k němu. Informovanost a správný přístup pedagoga je v tomto případě velice důležitý.

Z důvodu aktuálnosti onoho tématu jsem se rozhodla vypracovat jednoduchý přehled této problematiky a stručné vysvětlení. Jelikož studuji aprobaci biologie - výchova ke zdraví na 2. stupni základní školy, zaměřím se především na žáky v těchto hodinách.

Cílem mé diplomové práce je seznámit, nejenom učitele, ale i širší veřejnost s problematikou, se kterou se na ZŠ setkají nejčastěji. Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části.

V teoretické části budu vycházet z toho, co je to speciální pedagogika a čím se zabývá. Dále charakterizuji specifické poruchy učení, Aspergerův syndrom a vývojovou dysfázii.

V praktické části se zaměřuji na žáky, kteří jsou integrováni v běžné třídě a měli by mít vypracován individuální vzdělávací plán. Zjišťuji situaci na různých školách, informovanost třídních učitelů a učitelů přírodopisu o specifických poruchách učení, Aspergerově syndromu a vývojové dysfázii. Dále mě zajímalo, jak vnímá učitel tyto žáky, jaké metody a přístupy používá, jestli s nimi individuálně pracuje a zda rodiče žáka spolupracují se školou. Zajímá mě, zda se přístup k těmto žákům na různých školách liší nebo nikoli.

V tomto případě nestačí jen přihlížet a hodnotit takové děti jako každé jiné, ale jednat, snažit se informovat o problému žáka a správně přistoupit ke vzdělávání tohoto žáka. U těchto dětí je velice důležitý přístup. Učitel by měl být trpělivý, správně děti motivovat a hlavně chválit a povzbuzovat. I malá pochvala je podpoří a ony budou chtít i nadále s námi spolupracovat.

Teoretická část

1. Speciální pedagogika - obecně

Speciální pedagogika je považována za samostatný vědní obor v systému pedagogických věd. Jako samostatná věda vznikla v průběhu 20. století. Jedná se o velmi dobře rozvinutý a významný obor pedagogiky. Ačkoliv je pojem speciální pedagogika používán již značnou řádku let, je považována za vědu poměrně mladou, a to především z důvodu porovnávání s přírodními vědami, které se systematicky déle vyvíjely.

Hlavním posláním je poskytnout speciální edukaci (vzdělání) a rozvoj jedinců, kteří mají na rozdíl od ostatních jiné speciálně vzdělávací potřeby a tudíž potřebují specifický přístup a péči.

Speciální pedagogiku můžeme definovat jako *disciplínu orientovanou na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění.*¹

1. 1 Historické pojetí speciální pedagogiky

Vědci se domnívali, že se speciální pedagogika objevila až v 90. letech minulého století, tak to ovšem vůbec není. Tento pojem se vyskytl již více než před 50 lety, i zde se objevovali handicapovaní jednotlivci, kteří potřebovali v určité oblasti speciální přístup. Ti se buď jako postižení narodili, nebo k postižení přišli v důsledku například nějakého závažného úrazu. Jak už bylo psáno výše, jako jednotná věda se speciální pedagogika vyprofilovala zejména v průběhu 20. století. Za nejvýznamnější osobnost v oblasti speciální pedagogiky je považován Miloš Sovák (1905 – 1989), původně lékař, zakladatel České logopedické společnosti a první vedoucí katedry speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Zasloužil se o vývoj této vědy nejen v oblasti teoretické, ale také v praxi – například připravoval asistenty pro

¹ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1733-3, str. 15

vykonávání logopedické péče, bezplatně přiděloval sluchadla pro osoby s vadami sluchu a další. Docházelo ke vzniku tzv. speciálních škol (název používaný dnes), které se do konce 80. let označovaly jako „školy pro děti a mládež vyžadující zvláštní péči“.

1. 2 Struktura speciální pedagogiky

Miloš Sovák se zasloužil nejenom o vývoj speciální pedagogiky jako takové, ale také je autorem koncepce rozdělení speciální pedagogiky na jednotlivé oblasti – tzv. pedie. Každá oblast se zajímá o různé druhy postižení.

Rozdělení oborů speciální pedagogiky podle M. Sováka:²

Obory speciální pedagogiky	Druhy postižení
Somatopedie	tělesná postižení, dlouhodobá onemocnění
Tyflopedie (oftalmopedie)	zrakové postižení
Surdopedie (akupedie)	sluchové postižení
Psychopedie	mentální postižení (příp. psychické poruchy)
Logopedie	narušená komunikační schopnost
Etopedie	poruchy chování a sociální deviace
speciální pedagogika osob s dílčími nedostatky	specifické poruchy učení, projevy LMD (ADD, ADHD) atd.
speciální pedagogika osob s kombinovaným postižením (s více vadami)	kombinace dvou a více druhů postižení

² SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1733-3, str. 18

Ovšem nutno podotknout, že speciální pedagogika vychází z poznatků také jiných věd, nejenom z biologie člověka, medicíny, sociologie, psychologie a filozofie, ale také ekonomie, práva nebo technických disciplín, které souvisejí s prací na počítači, která například usnadňuje práci právě jedincům handicapovaným.

2. Organizace speciálního vzdělávání

2. 1 Speciální třídy

Jak již víme, existují pro děti specializované třídy, některé jsou soukromé nebo státní. Je známo, že v dnešní době těchto tříd moc nepřibývá, ale spíše ubývá. Děti jsou čím dál tím častěji integrovány do běžné třídy, a to na základních školách, ale i středních školách. Nutno podotknout, že největší množství integrovaných žáků se momentálně nachází na 1. stupni základních škol.

Ve speciálních třídách, které jsou zřízené pro žáky se zdravotním postižením, je mnohem méně dětí než na základních školách, a to nejméně 6 a nejvíce 14 žáků s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám. Přesto má učitel hodně práce s tím, že má ve třídě různé děti s různým znevýhodněním, musí každému dítěti vypracovat vlastní individuální vzdělávací plán a tím se řídit, musí se každému žákovi individuálně věnovat.

Pedagogové mohou každému věnovat mnohem více času a pracovat dokonce s každým zvlášť. A děti, které se trápí tím, že mají některou z těchto poruch, se mohou cítit lépe mezi „svými“.

Ovšem, jak jsem již zmínila, speciální třídy nejsou v dnešní době „hitem“. Mnohem častěji se pedagogicko-psychologická poradna přiklání k zařazení žáka do běžné třídy, a to občas i bez podmínky individuálního vzdělávacího plánu.

2. 2 Integrace

V našem případě se jedná o tzv. školní integraci, integrace neboli integrování žáka znamená individuální zařazení dítěte s handicapem do běžné třídy. Integrované vzdělání, to jsou *přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými*

a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby. V zahraničí je rozšířeno, od počátku 90. let se postupně uplatňuje i v ČR. Na základních školách zhruba polovina populace postižených žáků (celkem 45 046 žáků) je začleněna do integrovaného vzdělávání.³

Mezi integrovanými se většinou pohybují žáci se slabou nebo středně silnou poruchou učení. Tyto děti ve většině případů nepotřebují individuální péči. Postačí vstřícný přístup učitele: trpělivost, pochopení, rada a pomoc. Dále se většinou integrovaní žáci účastní ambulantní nápravy - reedukace, která vychází z integrační zprávy, kterou vypracovává PPP, a na jejím základě se dále vypracovává individuální vzdělávací plán (dále IVP).

Rozhodnutí je na straně pedagogicko-psychologické poradny, na škole a hlavně rodičích, jestli žáka integrují nebo ho zařadí do specializované třídy, kde se nacházejí pouze děti s SPU a s jinými problémy.

V případě integrace do běžné třídy ZŠ je na základě žádosti zákonného zástupce nebo zletilého žáka nebo studenta se speciálními vzdělávacími potřebami vypracován individuální vzdělávací plán. (Novela školského zákona č. 472/2011 Sb., 2015)

Na některých školách lze zaznamenat tzv. toleranci, jedná se o případ, kdy rodič jako zákonný zástupce vypracovat IVP nechce a stačí mu zvýhodňování jeho dítěte ze strany školy, nepotřebuje k tomu dokument IVP.

2. 2. 1 IVP – individuální vzdělávací plán

Na základě zprávy od pracovníků pedagogicko-psychologické poradny ředitel školy rozhodne o integraci žáka v běžné třídě. Pedagog vypracovává na základě zprávy individuální vzdělávací plán, dále IVP. *Individuální vzdělávací program neboli individuální program, to jsou programy určené žákům se speciálními potřebami (talentovaným, zdravotně znevýhodněným). Na jejich tvorbě se mohou spolu s učitelem podílet rodiče, psycholog, speciální pedagog, lékař a sám žák. Podle metodického*

³ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013, ISBN 978-80-262-0403-9, str. 107

*pokynu MŠMT ČR musí být individuální vzdělávací program vypracován pro každého individuálně integrovaného žáka se zdravotním postižením.*⁴

Individuální vzdělávací plán je tzv. smlouva mezi rodiči, školou, žákem a pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny. Jedná se o materiál, který slouží všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka.

V individuálním vzdělávacím plánu jsou sepsány důležité informace vyplývající ze závěrů a doporučení PPP, pedagogické diagnózy učitele, následného popisu reedukace daných potíží, podpůrných opatření, určení metod hodnocení klasifikace žáka s SPU a jmenovitě se zde určí, který pedagogický pracovník bude se žákem spolupracovat a zajišťovat mu jeho speciální vzdělávací potřeby.

Individuální vzdělávací plán

- Je vypracováván třídním učitelem, v některých případech se na tvorbě podílí i pracovník poradenského zařízení, výchovný poradce nebo školní psycholog.
- Na základě IVP má žák umožněno pracovat podle svých schopností a možností, vlastním individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy.
- Žák může mít jiné hodnocení a individuální přístup, který je zajištěn učitelem.
- Do procesu jsou zapojeni i rodiče žáka, kteří přebírají veškerou zodpovědnost za přípravu z domova a výsledky vyplývající z ní.

Je velice důležitá kontrola dodržování dané smlouvy pravidelnými konzultacemi s rodiči a pracovníkem PPP. Případným neplněním úkolů ze strany rodičů a žáka lze ukončit výše jmenovanou reedukaci – nápravu dané poruchy.

⁴ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013, ISBN 978-80-262-0403-9, str. 101

2. 3 Inkluze

Inkluze je další termín, o kterém se v naší společnosti hodně mluví, a proto je také důležité znát jeho význam a brát na ni zřetel. Dalo by se mluvit jako o protikladu k předchozímu pojmu, a to integraci.

Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.⁵

Inkluze neboli inkluzivní vzdělávání znamená zařazení všech dětí, bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu, příslušnost k menšině a další, do běžné třídy základní školy. Na rozdíl od integrace se zde nevypracovává IVP, ačkoliv se jedná o stejný případ, probíhá společná výuka zdravotně postižených v běžné třídě, s tzv. „zdravými“ žáky a v běžných podmínkách školy. Tato škola by měla být připravena na přijetí všech žáků bez ohledu a ke každému mít individuální přístup.

Hovoří se o tom, že každý žák je originál a potřebuje jiný přístup. Každá škola by se měla umět přizpůsobit všem žákům i bez předepsaných papírů – individuálního vzdělávacího plánu.

Inkluze je v současné době podporována ze strany státu, přesněji Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Ty se podíleli na zpracování Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání.

- **Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2010-2013**
 - Tento akční plán schválila vláda na svém zasedání roku 2010.
 - Cílem tohoto materiálu je zvýšit míru inkluzivního vzdělávání v českém vzdělávacím systému a přispět tak k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a jiných aktivit české společnosti.

⁵ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1733-3, str. 32

- Inkluzivní charakter českého školství neovlivní jenom vzdělávací podmínky žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i ostatních účastníků vzdělávání.
- Obsahuje jednotlivé kroky (úkoly), které mají vést ke zvýšení sociální koheze české společnosti v příštích letech.

(Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, 2010-2013)

2. 4 Současné speciální vzdělávání

Speciální vzdělávání je řízeno a podporováno různými zákony a vyhláškami. Toto opatření je podle mého názoru nutné. Zákony a vyhlášky v tomto případě tyto jedince chrání.

Patří sem například:

- **Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**
 - Definuje, kdo je považován za jedince se speciálními vzdělávacími potřebami - rozumí se osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.
 - Zákon stanovuje především, že všichni bez ohledu na handicap, znevýhodnění mají právo na vzdělání, a to bez výjimky. Poskytováno by mělo být, jak už jsem psala bez výjimky, a za pomoci tzv. podpůrných opatření, která umožní těmto jedincům se vzdělávat. Mezi podpůrná opatření řadíme například IVP – individuální vzdělávací plán, didaktické a kompenzační pomůcky, rehabilitační pomůcky, reedukace, poskytování poradenských služeb apod.
- **Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných**

- Stanovuje, že vzdělávání žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „speciální vzdělávání“) se uskutečňuje pomocí vyrovnávacích a podpůrných opatření.
 - Při vzdělávání žáků se zdravotním či sociálním znevýhodněním se využívá vyrovnávacích opatření, mezi která patří speciálně pedagogické metody a postupy, individuální podpora v rámci výuky a přípravy na výuku, poskytování poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, využívání individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.
 - Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se rozumí využívání speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic, didaktických materiálů, dále poskytování pedagogicko-psychologických služeb apod.
- **Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**
 - Poslední vyhláška, kterou zde zmiňuji, je také velice důležitá. Ta stanovuje, která poradenská zařízení a kdo ze školského zařízení se podílí na práci se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Mezi poradenská zařízení se řadí pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Ve školském zařízení pracuje se žákem výchovný poradce, popřípadě pokud škola má vlastní školské poradenské zařízení, tak školní psycholog nebo speciální pedagog.

Celkově se na práci se žáky podílí:

- výchovný poradce
- pedagog
- školské poradenské pracoviště (speciální pedagog, psycholog)
- odborné poradenské pracoviště – SPC, PPP

- lze sem zařadit i asistenta pedagoga, který se žákem při hodinách pracuje a pomáhá mu

3. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, žáci se zdravotním znevýhodněním – zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucí k poruchám učení a chování a žáci se sociálním znevýhodněním – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. Patří sem i okruh žáků nadaných a mimořádně nadaných.⁶

Jako pedagogové se ve školách můžeme nejčastěji setkat se žáky právě s tělesným postižením, kde se vedle zrakového či sluchového postižení, mohou objevovat také děti s vadami řeči, souběžným postižením - více vadami, autismem (především s Aspergerovým syndromem), vývojovými poruchami učení nebo chování (v menší míře) apod. Jedná se o formy zdravotního postižení. Vedle zdravotního postižení jsou zde také žáci zdravotně znevýhodnění, lze hovořit o dlouhodobě nemocných, jako jsou například epileptici nebo diabetici apod. Zde se jedná o takové zdravotní poruchy, které mohou vést, ale nemusí, k poruchám učení a chování, a proto vyžadují zohlednění při vzdělávání. Nakonec se ve škole často setkáváme i se žáky sociálně znevýhodněnými.

⁶ BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007, ISBN 978-80-7315-158-4, str. 44

3. 2 Práva dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

Každé dítě se speciálními edukačními potřebami má:

- právo na vzdělávání o obsahu, formách a metodách odpovídajících jeho potřebám a možnostem těchto osob, samozřejmě sem patří také hodnocení, přijímání do procesu a ukončování vzdělávání, právo na vytvoření podmínek pro vzdělávání
- právo na poradenskou pomoc školy (výchovný poradce, školní metodici prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog)
- právo na pomoc školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, středisko výchovné péče)
- právo na užívání speciálních učebnic, speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek, které by měly být poskytovány školou
- právo na vzdělávání alternativními komunikačními prostředky, například v případě sluchového postižení dorozumívání prostřednictvím znakové řeči, u zrakově postižených psaní Braillovým písmem a využívání i jiných náhradních způsobů dorozumívání
- v neposlední řadě mají tyto děti možnost si prodloužit vzdělávání, nejvýše však o 2 školní roky

(Školský zákon č. 472/2011 Sb., 2012)

3. 3 Podpůrná opatření při speciálním vzdělávání

Podpůrná opatření se týkají žáků, kteří jsou zařazeni do režimu speciálního vzdělávání. Jedná se o opatření, která pomáhají dětem se zdravotním postižením, znevýhodněním apod. ve vzdělávání a dosažení výsledků, kterých by bez těchto podpůrných nabídek neměly možnost normálně dosáhnout. Mezi taková podpůrná opatření patří například:

- speciální metody, formy a postupy
- speciální učebnice
- didaktické materiály

- kompenzační pomůcky
- rehabilitační pomůcky
- zařazení předmětů speciálně pedagogické péče
- snížené počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině
- služby asistenta pedagoga
- další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb

3. 4 Práce ve vyučovacích hodinách

Na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami by se měla podílet nejenom škola, ale zájem musí mít i rodiče a samotné dítě. Samozřejmostí je, že největší vliv má rodinné prostředí, proto je velice důležité, aby rodiče své dítě nijak nezanedbávali, vzorně se o něj starali a dávali mu značně najevo, jak ho mají rádi, že mu v čemkoliv pomohou. Důležité je, aby s dětmi spolupracovali i rodiče doma, jelikož škola nemůže vše sama zvládnout. Rodiče by sami měli mít zájem o své dítě, jsou v kontaktu se školou, vědí o jeho prospěchu a chování a spolu se školou spolupracují s různými odborníky, kteří radí, jak se žákem správně pracovat.

Tyto děti mají možnost být zařazeny buď do specializované třídy, v případě doporučení pedagogicko-psychologickou poradnou, nebo speciálně pedagogického centra, či mohou být integrovány do běžné třídy ZŠ, kde je pro ně následovně vypracován IVP, podle kterého je žák vzděláván. V tomto případě první věc, kterou by měl správný učitel udělat, seznámit všechny žáky ve třídě s tím, že mají mezi sebou žáka, který bude odlišně vzděláván nebo dokonce hodnocen. K tomu by měl dodat, jak bude vzděláván a proč to tak bude. Předejde zde především pozdějším neshodám.

Samozřejmostí je uplatňování odlišných metod práce pro jednotlivá zdravotní postižení, znevýhodnění apod. Obecně lze říct, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami nejčastěji sedí v předních lavicích, aby se jim pedagog mohl více věnovat, dohlížet na jejich práci, pomoci jim nebo poradit, případně je zaktivizovat k práci. Ve většině případů jsou na žáky kladeny menší nároky, mohou mít více času na vypracování samostatné práce a často jsou i jinak klasifikováni. Učitel může mít v určitých

písemkách jiné bodové ohodnocení. Například dětem se specifickými poruchami učení velmi pomáhají speciální potřeby, které mohou volně při vyučovacích hodinách využívat. (viz Specifické poruchy učení) Mimo jiné nesmíme zapomenout ani na mimořádně nadané děti, které jsou řazené také mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Těm se naopak může dávat práce navíc, jelikož jsou mnohem rychlejší v práci než ostatní žáci, následně jim může být umožněno docházet do vyšších ročníků na různé předměty a stejně jako děti se specifickými poruchami učení mohou využívat speciálních potřeb, které jsou pro ně určené. V neposlední řadě je důležitá motivace, se kterou se můžeme setkat u žáků s Aspergerovým syndromem, paní učitel (ka) se snaží žáka motivovat něčím, aby jim například neskákal při hodině do řeči. Ovšem zcela a jasně je nejvíce důležité každého žáka ohodnotit po jednotlivých výkonech, a to nejlépe kladně, nalézt si něco v čem žák nejlépe vyniká a v tom ho podpořit. Učitel by se měl jako správný pedagog vyhnout porovnávání s ostatními žáky ve třídě a srovnávání jejich výkonů.

Obecně lze říct, že se na práci ve škole s těmito žáky podílí speciální pedagožka, výchovná poradkyně, ale nesmíme zapomenout ani na učitele těchto žáků a asistenty pedagoga, kteří se žáky pracují také. Důležitý a myslím, že často nepostradatelný je právě asistent pedagoga. Jedná se o člověka, který se při vyučovacích hodinách věnuje zpravidla pouze jednomu žákovi, a tomu při vyučování pomáhá zorientovat se v učení, radí mu, co má dělat a celkově pomáhá učiteli v práci se žákem. Práce asistenta není vždycky jednoduchá, jelikož si se žákem, který je speciálně vzděláván, a to například s Aspergerovým syndromem, nemusí vždy „padnout do oka“. Na rozdíl od asistenta se výchovná poradkyně a speciální pedagožka starají o evidenci veškerých žáků, kteří jsou speciálně vzděláváni. Dále se starají o jejich integraci, popřípadě pouze respektují toleranci, zaznamenávají veškeré záznamy ze speciálně pedagogického centra (dále SPC), nebo z pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) o těchto žácích a podílejí se na tom, aby byl vypracován individuální vzdělávací plán a zajištěna správná práce s těmito žáky.

4. Specifické poruchy učení - SPU

4.1 SPU obecně

Poruchy učení znamenají, že jednotlivec má slabé školní dovednosti navzdory vyšší intelektuální schopnosti. Školní obtíže nejsou způsobeny vizuálním, sluchovým nebo motorickým handicapem, mentální retardací, emoční poruchou nebo vlivem prostředí či kulturním a sociálním znevýhodněním.⁷ Specifické poruchy učení znamenají poruchu v jednom nebo více základních psychických procesech, zahrnujících porozumění nebo využívání jazyka, mluveného nebo psaného, která se může projevit v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo provádět matematické výpočty.⁸

Specifické poruchy učení jsou běžně označovány zkratkou SPU. Jedná se o poruchy, které jedincům způsobují problémy, a to především v rámci vzdělávání a při zvládnání učební látky.

SPU nejčastěji začínají předponou dys-. Tito jedinci mají problém osvojit si základní činnosti jako je například čtení – dyslexie, počítání – dyskalkulie, psaní – dysgrafie, porucha pravopisu – dysortografie, nedostatečně rozvinutá motorická schopnost – dyspraxie, nízká úroveň kresby – dyspinxie a neschopnost vnímání hudby – dysmúzie.

Specifické poruchy učení jsou zařazeny také do Mezinárodní klasifikace nemocí. V roce 2014 byla vydána aktualizovaná verze 10. revize, ta zařadila problematiku SPU do skupiny Poruchy psychického vývoje, a to do kategorie F 80 – F 89. Zde jsou všechny poruchy označeny jako specifické vývojové poruchy školních dovedností.

Kategorie F80 – F89

- F80 – F89 Poruchy psychického vývoje
 - F81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností
 - F81.0 Specifická poruchy čtení

⁷ POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-773-2, str. 18

⁸ POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-773-2, str. 18

- F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti
- F81.2 Specifická porucha počítání
- F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností
- F81.9 Vývojová porucha školních dovedností NS
- F 82 Specifická vývojová porucha motorických funkcí
- F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy

(Poruchy duševní a poruchy chování, 2014)

Nutno podotknout, že žáci mající specifické poruchy učení, nelze charakterizovat nízkým IQ. Velice často se jedná o jedince, kteří mají vyšší inteligenční kvocient.

4. 2 Dyslexie

Jedná se o specifickou neschopnost, kde má jedinec problém naučit se běžně číst, zvládat správnou techniku čtení a také má problém porozumět čtenému textu.

Velice často se dyslexie prolíná s dalšími poruchami učení, jako jsou například dysgrafie – porucha psaní nebo dysortografie – porucha pravopisu.

Tento problém se vyskytuje nejen u dětí, a to ve všech výukových předmětech, ale také u dospělých v běžném životě. Mezi projevy dyslexie, které lze zaznamenat, patří například pomalé čtení, dvojí čtení, kde si jedinec čte jednou pro sebe a poté teprve nahlas, má problém se zrcadlově podobnými písmeny (např. b/d, m/n apod.) a často tato písmena zaměňuje, vynechává písmena a slabiky ve slovech, nedodržuje správné pořadí písmen ve slabice či slově, nedokáže číst dlouhé texty a poté pochopit jejich smysl, často má problém rozpoznat písmeno či číslo a nedodržuje délky samohlásek. (Michalová, Pešatová, 2011)

Velice důležitá je práce s těmito dětmi, a to nejen s jedinci mající dyslexii. Musíme mít s těmito žáky trpělivost, dát jim šanci, správně a zajímavě je motivovat a snažit se o to, aby i přes tento problém s námi nadále spolupracovali. Následně bychom mohli klidně očekávat i dosažení lepších výsledků u žáka. Jak tedy s těmito žáky pracovat? Můžeme

využívat různých her, u kterých víme, že žáka baví a jdou mu, nebo se mohou provádět jiná cvičení, jakou jsou například slabičné čtení, používání čtecích okének, bzučáku, různá rytmická cvičení, cvičení na koncentraci pozornosti (smyslové hry, nebo pexeso apod.), žáci si mohou barevně odlišovat písmena a čísla.

4. 3 Dysgrafie

Dysgrafie neboli porucha psaní čili grafického projevu, která se projevuje nedostatečně rozvinout schopností naučit se běžně psát, a nejen děti, ale i dospělí mají poměrně velké obtíže se psaním. Pravidelným pozorováním můžeme u žáka tento problém zaznamenat. Mezi zásadní projevy lze zařadit špatný úchop tužky, neúměrně pomalé tempo, různý sklon písmen, vynechávání nebo přidávání písmen nebo interpunkčních znamének, špatné dělení slov na konci řádku, často píšící až za okraj sešitu, dále je typické kostrbaté a roztřesené písmo, celkově se jedná o nevzhlednou až nečitelnou úpravu psaného textu. (Michalová, Pešatová, 2011)

Opět zde nastává otázka, jak s těmito žáky pracovat. Pro začátek by se pro děti měly pořídit speciální potřeby, mezi které patří tzv. trojhranný program. Jedná se o tužky a pastelky, které jsou ve tvaru trojúhelníku. Dále zde využít sešitů se speciálním linkováním, které jsou určeny právě pro tyto žáky. U těchto jedinců je důležité na začátku hodiny, nebo před každým psaním provést uvolňovací cviky ruky. Provádíme cviky jak na hrubou, tak jemnou motoriku. Jedná se o cviky, které se týkají nejprve celého těla a poté ruky a prstů - například o hru na klavír, hry s prsty nebo mačkání papíru.

4. 4 Dysortografie

Dysortografie se často objevuje spolu s dyslexií. Jedná se o poruchu učení pravopisu. Tento žák má problém osvojit si algoritmy pravopisných jevů, nedokáže psát podle pravopisných pravidel, a neumí proto vysvětlit, proč tam například napsal měkké nebo tvrdé i/y apod. Následně dělá pravopisné chyby, nevnímá krátké a dlouhé samohlásky, zaměňuje slova, vynechává nebo zaměňuje zvukově podobné hlásky (b-d, z-s, h-ch). Těmto žákům je doporučeno pracovat s dysortografickými tabulkami, ve kterých mají zaznamenané algoritmy pravopisných jevů a dokážou si tak pravidla pravopisu odvodit. (Michalová, Pešatová, 2011)

4. 5 Dyskalkulie

Jedná se o poruchu matematických schopností, která se týká neschopnosti operovat s číselnými symboly a osvojit si základní početní operace, jako je sčítání, odčítání, násobení a dělení. Žák zde nechápe symboliku čísel, nebo nedokáže pracovat s matematickými symboly, podobně je tomu tak u dyslexie, kde jedinec nechápe text.

Dyskalkulie se dělí na 6 typů. Jedná se o praktognostickou vývojovou dyskalkulii, zde žák nechápe symbol čísla a nerozpoznává žádné tvary. Dále verbální dyskalkulii, žák není schopen určit, kolik je například na stole věcí a neumí odpočítávat, lexická dyskalkulie, jedná se o neschopnost číst matematické symboly. 4. typem je grafická dyskalkulie, na rozdíl od lexické, je zde snižená schopnost psát číslice, operační tvary a kreslit geometrické tvary. Předposlední je operacionální dyskalkulie, jedinec není schopen provádět početní operace, a poslední je ideognostická dyskalkulie, žák má problém pochopit číselnou řadu a následně neumí odčítat, sčítat, násobit a dělit. (Michalová, Pešatová, 2011)

4. 6 Dyspraxie

Jedinci, kteří jsou znevýhodněni dyspraxií neboli poruchou motorické obratnosti, mají problém týkající se špatné obratnosti v různých oblastech. Velice často jsou tyto děti považovány za nešikovné, nejsou tolik obratné, neudrží se na jedné noze, neudrží rovnováhu, neumějí házet míčem nebo mají špatný odhad vzdálenosti. Nejsou schopné řídit své pohyby a nemohou tak vykonávat běžná tělesná cvičení, mají problémy především při hodinách tělocviku. U těchto dětí je důležité provádět pravidelně různá cvičení, a to na jemnou i hrubou motoriku, aby se procvičovala obratnost a koordinace těla. Dále nesmíme zapomenout tyto děti chválit a povzbuzovat.

(Michalová, Pešatová, 2011)

4. 7 Dismúzie

Jedná se o poruchu hudebních schopností. Jedinec není schopen vnímat hudbu, rozlišovat tóny, naučit se zpívat a reprodukovat rytmus. Pokud ovšem neučíme hudební výchovu, tak nám výuku nijak neovlivní. (Michalová, Pešatová, 2011)

4. 8 Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha učení vyznačující se nízkou úrovní kresby. Jedinec má problém namalovat jednoduché tvary (kruh, čtverec, obdélník apod.), postavu nebo sluníčko. Kresba se dostává na nízkou až primitivní úroveň. Tato porucha se dělí na dva druhy s různými projevy, a to vizuální dyspinxii, jedinec tak není schopný napodobit předlohu, a motorickou dyspinxii, ta se týká špatné obratnosti rukou.

(Michalová, Pešatová, 2011)

Nakonec nutno podotknout, že stejně jako u ostatních specifických poruch učení se nejedná o žádnou smyslovou ani inteligenční vadu.

4. 9 Reedukace – ambulantní náprava

Reedukace jinak řečeno ambulantní náprava vychází z integrační zprávy a následného IVP. Reedukaci vede pracovník PPP nebo učitel základní školy dle dohody. Koná se většinou 1 – 2 krát týdně po dohodě a dle potřeby. Aby docházelo k eliminaci, nebo odstranění obtíží je důležité zvolit správné metody práce.

Při nápravě se využívá pomůcek zapsaných ve vzdělávacím plánu – bzučák, dyslektické tabulky, Čítanky pro dyslektiky (nakladatelství Tobiáš), Cvičení pro dyslektiky I. – V. (O. Zelinková), Cvičení na koncentraci pozornosti (PPP) a jiné pracovní listy k rozvíjení zrakového a sluchového vnímání (figura, diferenciací, paměť), prostorové orientace a rytmu.

Reedukace je dlouhodobý a náročný proces, při kterém je důležitá trpělivost, čas, aktivita a spolupráce všech, především ze strany žáka, rodičů, učitelů a dalších odborníků.

5. Poruchy autistického spektra

Aspergerův syndrom spolu s dětským autismem, atypickým autismem a Rettovým syndromem patří mezi poruchy autistického spektra. Poruchy autistického spektra patří podle WHO – Světové zdravotnické organizace mezi tzv. pervazivní vývojové poruchy. Těmito vývojovými poruchami se zabývá MKN – Mezinárodní statistická klasifikace nemocí, která dělí poruchy následovně: F84.0 Dětský autismus, F84.1 Atypický autismus, F84.2 Rettův syndrom, F84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha, F84.4

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, F84.5
Aspergerův syndrom, F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy, F84.9 Pervazivní
vývojová porucha NS. (Poruchy duševní a poruchy chování, 2014)

Za nejznámější poruchu autistického spektra je považován Dětský autismus a mezi
nejčastěji integrovanou poruchu autistického spektra patří právě Aspergerův syndrom.

Pervazivní vývojové poruchy neboli poruchy autistického spektra jsou velmi různorodé.
Jedná se o vrozené poruchy psychických funkcí, které těmto dětem znemožňují
pochopit a porozumět tomu, co v běžném životě vidí, slyší a prožívají. Vývoj dítěte je
narušen v mnoha směrech jeho osobností, pro poruchy autistického spektra byla
vymezena tzv. triáda postižených oblastí. To se týká především oblastí, jako jsou
sociální interakce, komunikace a představitost. V rámci těchto poruch se setkáváme
s dětmi s různou řečovou vybaveností (nemluvící, nebo s dobrou slovní zásobou),
intelektovými schopnostmi (mentálně retardovaní, nebo s nadprůměrnou inteligencí),
s různým zájmem o sociální kontakt (pasivní, aktivní).

5. 1 Aspergerův syndrom

Žáci s Aspergerovým syndromem vnímají náš svět úplně jinak než my ostatní. Stejně
jako my jim připadáme zvláštní a jsme pro ně záhadou, tak i oni pro nás jsou velkou
záhadou. Ještě před několika lety to byl víceméně neznámý termín, o kterém skoro
nikdo neslyšel. Teď naopak lze potkat žáka Aspergerovým syndromem v některých
základních školách. Ačkoliv se tito žáci nachází běžně ve škole, nelze říct, že se jedná o
mírnější formu autismu. I tato forma autismu má svá specifika i problémy, které mohou
být v určitých případech závažné. Na rozdíl od jiných poruch autistického spektra je
Aspergerův syndrom z hlediska intelektu v pásmu normy. Intelekt má bezesporu vliv na
úroveň jeho vzdělání i úroveň sebeobslužných činností, a proto tito žáci mohou
fungovat samostatně ve škole a všude jinde.

Jedná se o mimořádně nadané žáky, kteří jsou velice zdatní ve zvládání běžných
činností, jako je čtení, psaní, počítání. Co je typické pro děti s Aspergerovým
syndromem? Velice špatně se zapojují do kolektivu, což může být zřejmě již
v předškolním vzdělávání, a to v mateřské škole. Jedná se o jedince, který neumí
navázat kontakt se svými vrstevníky, občas nemá ani zájem se s nimi bavit a místo toho

vyhledává dospělé osoby, se kterými by chtěl komunikovat. Častý podíl na tom má to, že ho zajímají odlišná témata než například jeho vrstevníky. Opravdu pro ně bývá typické, že se zabývají nějakým vyhraněným zájmem, jako jsou například mapy, vlajky, značky aut, dopravní prostředky, například se učí nazpaměť všechny jízdny řady, zajímá je nějaké vyhraněná vědní oblast apod. Těmito odlišnými zájmy se odlišují od jejich vrstevníků, tudíž je žáci často vyčleňují z kolektivu. Nejedná se o doživotní zájem dítěte, ale když už ho to tolik zajímá, tak nemluví o ničem jiném a lze říct, že tím leckoho štve a obtěžuje. Na druhou stranu, co ho vůbec nezajímá, tak tomu nevěnuje ani sebemenší pozornost a ani paní učitelka při hodině s ním nehne. Dále je pro ně typická nepřirozeně spisovná řeč, natolik pečlivá a pedantského charakteru, že má člověk pocit, že mluví s tzv. „chodícím slovníkem“. Víceméně nevyužívají neverbální komunikaci, neumějí správně používat gesta ani mimiku. Oni jí naopak vůbec nerozumí, nechápou k čemu je, proč se lidé takto tváří a co tím chtějí naznačit. Nakonec lze zdůraznit typické neobratné držení těla. Tohle všechno může vést k následným problémům, ať už ve škole nebo v běžném životě. Dále to vše souvisí i s vývojovou poruchou sociálního porozumění, která může mít samozřejmě různou intenzitu. Jedná se o tzv. sociální dyslexii, kde mají děti problém v chápání sociálních situací. Nedokážou si samy domyslet, co mají v určitých situacích dělat, nemají dostatek intuice a samy nechápou sociální situaci, a jak se mají zachovat. Nemají abstraktní myšlení, představy, vědí pouze to, co se někde naučily – fakta, vzorce, v tom jsou velice zdatné. Proto v případě špatného chápání sociálních situací, která je pro žití v běžné společnosti nutná, se v případě vysvětlování situací používá velmi reálných názorných ukázek. Velice rádi komunikují s okolím, nejčastěji s dospělými lidmi, se kterými si více rozumí. Problém ovšem je, že se nevyznají ve výrazech obličejů, tudíž nedokážou rozpoznat, že se s nimi už nikdo povídat nechce. Dále nechápou ironii, dvojsmysl, metaforu nebo nadsázku. Výchova žáka s Aspergerovým syndromem je poměrně náročná, jelikož se v průběhu vývoje mohou objevit další problémy, jako jsou vývojové poruchy chování, hyperaktivita, porucha pozornosti nebo nekontrolovatelná emocionální porucha.

Nakonec bych ráda podotkla, že mnoho z nás proto považuje tyto děti za hloupé, nevychované a zlé, tak to ovšem není, jsou prostě jiné. Oni například nechápou, proč se někteří lidé k sobě chovají špatně, jsou na sebe zlí, nebo proč by měl například poslouchat a dodržovat některá pravidla. Nechápou, proč se jim děti ve škole smějí,

nebo čemu se vůbec smějí a jsou velice upřímní. Například když jedou s maminkou autobusem, tak tyto děti jsou natolik upřímné, že řeknou otevřeně, co si myslí, například tahle paní je tlustá, ale nechápou, proč by to neměly říkat nahlas. Musíme pochopit, že jejich mozek se prostě vyvíjí a funguje jinak než ten náš.

Poměr chlapců k dívkám je 8:1. Abnormality v chování přetrvávají do adolescence, v rané dospělosti se mohou vyskytovat psychotické epizody.⁹ Pouze menšina si najde práci, případně založí rodinu.¹⁰

⁹ THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra : dětský autismus, atypický autismus, aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-091-7, str. 186

¹⁰ THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra : dětský autismus, atypický autismus, aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-091-7, str. 185

Kritéria pro Aspergerův syndrom¹¹

1. Kvalitativní narušení sociální interakce.	- AS je charakterizován stejným typem kvalitativních poruch sociální interakce jako autismus
2. Omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy, aktivity.	- stejný obraz jako u autismu
3. Porucha způsobuje klinicky významné poruchy v oblasti sociálního a profesního fungování i v dalších významných životních situacích.	
4. Není opožděný vývoj řeči.	- první slůvka před druhým rokem - věty s komunikačním významem před třetím rokem
5. Kognitivní vývoj (intelekt) je v normě, sebeobslužné dovednosti jsou přiměřené věku, stejně adaptivní chování (kromě sociálního) a explorativní chování motivované zvědavostí.	
6. Dyspraxie (nemotornost) – (pouze v MKN).	- není podmínkou diagnózy

¹¹ THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-091-7, str. 186

6. Komunikační schopnost

Jedna ze schopností, která z nás vůbec dělá člověka je schopnost komunikovat. Ovšem aby člověk mohl tuto dovednost využívat, měl by mít dobře vyvinutou komunikační schopnost. Naopak odchylky v komunikačních dovednostech mohou způsobit určité překážky nejen v socializaci jedince, ale také jeho vzdělávání. Touto problematikou se zabývá mladý a stále se vyvíjející obor, a to logopedie.

Je to symptomatická klasifikace, která dělí narušenou komunikační schopnost do deseti základních kategorií:¹²

1. vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
2. získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
4. narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)
5. narušení fluence (plynulosti) řeči (balbuties, tumultus sermonis)
6. narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
7. narušení grafické stránky řeči
8. symptomatické poruchy řeči
9. poruchy hlasu
10. kombinované vady a poruchy řeči

6. 1 Logopedie

Pojem logopedie je tvořen z řeckého slova *logos* – slovo a *paidea* – výchova. Logopedie se zabývá vadami a poruchami řeči, ať už je to patlavost, rotacismus, afázie a jiné, ale také vývojem těchto schopností, jejich patologickou stránkou, co a jak řeč ovlivňuje, a jaké jsou možnosti nápravy těchto problémů. Dříve se doporučovalo dělat řečovou terapii až kolem 4 roku života. Dnes se s dětmi, které trpí poruchami řeči, začíná pracovat co nejdřív, tudíž v co nejranějším věku. Tato věda využívá i poznatků z jiných

¹² PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006, ISBN 80-7315-120-0, str. 109

věd, a to především z medicínských oborů (pediatrie, foniatrie, stomatologie apod.), psychologie (vývojové psychologie a patopsychologie) a lingvistiky (fonetika, fonologie). *Zakladatel naší logopedie Miloš Sovák společně s německým Beckerem (v publikaci Lehrbuch der Logopädie, 1983) považují logopedii za průřezovou disciplínu a kladou ji na průsečík mezi medicínou a pedagogikou.*¹³

6. 2 Vývoj řeči

V případě, že se dítě nenaučí už jako malé správně mluvit, mohou vznikat poruchy řeči. V tomto momentu si musíme připomenout, že je nutné mluvit na dítě už od narození, aby se u něho správně vyvinula řeč. To že na novorozence mluvíme, nemá vliv pouze na správný vývoj řeči, ale také na psychický vývoj miminka. Ve třetím měsíci si dítě začíná broukat, v prvním roce se již naučí pár jednoduchých slov, jako jsou například máma, táta, bába apod. Po 1. roce života se naučí více slov, a to přibližně 20-60. Slovní zásoba se v závislosti na přísunu informací obohacuje, proto dětem čteme pohádky nebo si s nimi povídáme. Potom, co jedinec začne lézt, pohybovat se a samostatně mluvit, dojde ještě k většímu urychlení a navýšení slovní zásoby.

6. 2. 1 Příčiny špatného vývoje řeči

Mezi faktory, které se negativně podílely na vzniku dysfázie, může patřit:

- difúzní poškození mozku
- poruchy centrálního zpracování řeči
- poruchy, vznikající na základě vlivů prenatálních, jako je například vliv léčiv, virová onemocnění, kouření, alkohol apod. a perinatálních, sem můžeme zařadit například nízkou porodní váhu, novorozeneckou žloutenku nebo asfyxii apod.
- následek narušené maturace mozku

¹³ PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006, ISBN 80-7315-120-0, str. 104

6. 3 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je specificky narušený vývoj jazyka (řeči), projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj jazyka (řeči) jsou přiměřené – sociální prostředí, emocionální vazby, kvalita a četnost podnětů, smysly přiměřená (neverbální) inteligence, zpětná vazba, negativní klasické neurologické vyšetření.¹⁴

Dysfázie neboli specificky narušený vývoj řeči je poslední dobou velmi častou narušenou komunikační schopností. Týká se dětí s opožděným vývojem řeči. Již podle názvu lze dojít k závěru, že ji řadíme mezi vývojové poruchy. Nutno podotknout, že tento druh narušené komunikační schopnosti nezasahuje pouze do oblasti řeči, ale také do jiných oblastí vývoje člověka. Nemusí docházet pouze ke špatnému vývoji řeči, ale může být narušeno také zrakové a sluchové vnímání, motorika, hrubá i jemná, grafomotorika, pozornost a paměť. Není však pravidlem, že musí být zasaženy všechny tyto zmíněné oblasti. Už z předchozích kapitol víme, že tento problém mají také jedinci se specifickými poruchami učení, kteří mají problém se psaním, čtením, nebo pochopením významu čísel. Je tedy možné, že mezi vývojovou dysfázií a specifickými poruchami učení existuje nějaká souvislost. Především se specifickými poruchami učení, jako je dyslexie, dysgrafie nebo dysortografie. Děti s vývojovou dysfázií jsou také snáze unavitelné a s velkou pravděpodobností je narušena také sféra emocionální. Jedná se o poruchu, která zasahuje celou osobnost dítěte. Děti se specifickým vývojem řeči jsou nazývány jako dysfatici a je velice nutné podotknout, že ne všechny děti, ať už jde o dysfatiky nebo o jiné postižení, nejsou stejné. Vždy se odlišuje chování dítěte, projevy jeho postižení a samozřejmě přístup okolí, tedy terapeutický přístup rodinných příslušníků, školy a učitelů. Vývojová dysfázie, jinak vývojová nemluvnost, je velice často označována také jako alalie, dětská vývojová nemluvnost, afemie nebo sluchoněmota.

¹⁴ DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Edice Logopaedia Clinica, 2007, ISBN 978-80-902536-6-7, str. 57

I vývojová dysfázie, stejně jako SPU, je zařazena do Mezinárodní klasifikace nemocí a je vyčleněna na dvě základní formy:

➤ Motorická dysfázie - F80.1 Expresivní porucha řeči

Převažují zde obtíže v logomotorické oblasti, aktivní slovník je výrazně nižší než úroveň rozumění slovům a větám, výrazná je i diskrepance mezi vývojem verbální komunikace a neverbálním intelektem. Mezi charakteristické znaky obvykle patří opoždění vývoje řeči a dítě spíše spoléhá na neverbální způsoby komunikace (ukazování, pohybové předvedení), v nejtěžších případech se naučí jen několik slov, řeč je těžkopádně tvořena, dítě si uvědomuje své nedostatky a obvykle ztrácí zájem o dorozumívání mluvenou řečí.¹⁵

➤ Senzitivní dysfázie - F80.2 Receptivní porucha řeči

Zde převažuje narušení v receptivní oblasti (poruchy fonemického sluchu, sluchového paměťového rozpětí apod.). Vývoj řeči nemusí být opožděn, ani slovník není chudý, ale často prakticky nesrozumitelný. Mluvní projev je výrazně deformován verbální dyspraxií. Často je řeč pro cizí osoby zcela nesrozumitelná, přičemž mluvní apetit může být přiměřený.¹⁶

7. Diagnostika

Diagnostika zkoumá průběh dosavadního vývoje člověka i s jeho etiologií. Její poznatky slouží k výchově a vzdělávání jedinců s postižením, k umožnění co nejširšího rozvoje jejich osobnosti, a tak i k určení možností jejich socializace ve společnosti. Diagnóza je výsledkem diagnostiky jako procesu odhalování choroby, vady, handicapu.¹⁷

Důležitým krokem je včas zjistit, jestli má jedinec nějaký problém. Proto se mluví o tzv. časné diagnostice, která probíhá již u předškolních dětí. U této diagnostiky můžeme mluvit o zachycení „rizikových dětí“. Tyto děti se projevují například tím, že mají

¹⁵ DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Edice Logopaedia Clinica, 2007, ISBN 978-80-902536-6-7, str. 57

¹⁶ DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Edice Logopaedia Clinica, 2007, ISBN 978-80-902536-6-7, str. 57

¹⁷ PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006, ISBN 80-7315-120-0, str. 57

opožděný vývoj řeči, opožděný vývoj v oblasti laterality, nebo mají pohybovou neobratnost ruky – špatná jemná a hrubá motorika. Dále mohou mít problém s chováním ve společnosti a již takhle malí jedinci si nedokážou hrát se svými vrstevníky a pochopit je. Cílem tohoto zkoumání není určit samotný problém dítěte, ale zamezit jeho zhoršení a pokusit se včas tento problém podchytit a odstranit, nebo ho alespoň eliminovat.

Další a mnohem častější diagnostika probíhá na základní škole. Nazýváme tuto diagnostiku, jako diagnózu dítěte školního věku, které navštěvuje školní zařízení. Na diagnostice se podílí samozřejmě pedagogický pracovník, který přichází se třídou nejčastěji do styku a sehrává zde poměrně důležitou roli. Třídní učitel, popřípadě jiný učitel, který je se třídou často, by měl být ten, který si při své pedagogické činnosti všimá zvláštností, odchylek a nedostatku u svých žáků a dokáže diagnostikovat u žáka nějaký problém, postřehne změnu v jeho prospěchu, v chování apod. Pokud se pedagogovi takový žák ve třídě objeví, měl by umět efektivně jednat. V tomto případě by neměl čekat, až žák projde vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně, nebo ve speciálně pedagogickém centru, ale měl by mu přizpůsobit výuku, tzn. zvolit správné metody a postupy při vyučování tohoto žáka. Následně by se měl obrátit, pokud se jedná o netřídního učitele na třídního učitele, pokud se jedná o třídního učitele, tak na výchovnou poradkyni a společně rodičům doporučit návštěvu na specializovaném pracovišti, aby došlo ke speciálně pedagogické diagnostice.

Nutno podotknout, že většinou si počátečních příznaků obvykle všimnou jako první rodiče, například pokud jde o poruchy autistického spektra, ti následně upozorní pediatra. Ten následně by měl dítě vyšetřit a poslat ho ke specialistovi.

Mezi specializovaná pracoviště, ve kterých probíhá speciálně pedagogická diagnostika, jsou pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. *Nedílnou součástí speciálně pedagogické diagnostiky je multidisciplinarita.*¹⁸ Na diagnostice se podílí nejenom samotný žák, ale i jeho rodiče, učitel dítěte, výchovný poradce školy, na kterou žák dochází, v případě že škola má vlastní speciální pracoviště, tak i speciální

¹⁸ ŠKODA, J.; FISCHER, S. *Speciální pedagogika – Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008, ISBN 978-80-7387-014-0, str. 26

pedagog nebo školní psycholog, dále řada dalších specialistů, například dětský pediatr nebo dětský psycholog. *Obecným cílem speciálně pedagogické diagnostiky je co možná nejlépe a nejpečlivěji rozpoznat a charakterizovat konkrétní handicap, a to v oblasti fyzické, psychické a sociální.*¹⁹

Celý tento proces probíhá v několika fázích. V první fázi dochází k tzv. vstupnímu diagnostickému vyšetření, z něhož se vypracovává úvodní zpráva. Provádí se celková anamnéza dítěte a jeho rodiny. Zjišťují se veškeré podrobné informace, které by mohly vést ke vzniku onoho problému, jako je například porod jedince, strava, vývoj a další poměrně osobní informace. Následně se dostáváme ke druhé fázi, která se nazývá průběžné diagnostické vyšetření, zde dochází k psychologickému vyšetření, provádí se vyšetření řeči, čtení a psaní, dále se zjišťuje úroveň matematických schopností, úroveň sluchového vnímání, zrakového vnímání, úroveň pravolevé a prostorové orientace a při celém procesu se sleduje chování dítěte. Po ukončení druhé fáze se vypracovává dílčí neboli průběžná zpráva o žákovi, jak probíhala práce se žákem. Následuje třetí a poslední fáze, zde dochází k závěrečnému diagnostickému posouzení, na jehož základě se vypracovává závěrečná a hodnotící zpráva. Výsledkem speciálně pedagogické diagnostiky je diagnóza, a ta je zaslána rodičům žáka. *Diagnózu můžeme charakterizovat jako komplexní posouzení jedince pro proces speciálně pedagogické péče, a to z hlediska fyziologického, psychologického a sociálního. Je východiskem pro výběr, stanovení a způsob aplikace edukačních metod a metod rozvoje znevýhodněného jedince.*²⁰

Abychom vše shrnuli a udělali závěr, tak celková diagnostika se skládá z diagnostiky učitele, a to v předškolním, nebo školním zařízení (tedy na základní škole), další je speciálně pedagogická diagnostika na odborném pracovišti, tedy buď v pedagogicko-psychologické poradně, nebo speciálně pedagogickém centru. Během celkové diagnostiky se využívají tzv. zdroje. Jedná se o zdroje přímé nebo nepřímé, které nám

¹⁹ ŠKODA, J.; FISCHER, S. *Speciální pedagogika – Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008, ISBN 978-80-7387-014-0, str. 26

²⁰ ŠKODA, J.; FISCHER, S. *Speciální pedagogika – Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008, ISBN 978-80-7387-014-0, str. 27

slouží k získání informací o žákovi. Mezi zdroje přímé patří zjišťování laterality, jaká je sluchová a zraková percepce, prostorová orientace, jaké dělá žák chyby ve čtení, jak se chová při čtení, porozumění čtenému textu a další. Mezi zdroje nepřímé řadíme například rozhovor s rodiči, s dítětem nebo učitelem.

Jedná se o poměrně dlouhý proces, při kterém je velice důležitá spolupráce všech zúčastněných, rodiny žáka, školy i odborného pracoviště.

7. 1 Žádost o vyšetření

Pokud pedagog zjistí nebo spatří náznak, že má nějaký žák problém, měl by umět správně jednat. A to tak, že se u dítěte navrhne návštěva pedagogicko-psychologické poradny. Učitel nejprve poví o problému výchovnému poradci, nebo speciálnímu pedagogovi, pokud je na škole přítomen, a ten nejprve musí sdělit návrh o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (dále PPP), nebo speciálně pedagogickém centru (dále SPC) rodičům a ti musí se vším souhlasit. Škola se pokusí nabídnout vyšetření později, třeba další půlrok, nebo další školní rok. V případě, že rodič s vyšetřením souhlasí, tak škola sepiše žádost o vyšetření v PPP, nebo SPC. Žádost o vyšetření neboli dotazník je k dispozici na všech www stránkách pedagogicko-psychologických poraden, případně je má k dispozici škola.

Na vyšetření se mohou rodiče objednat sami, a to telefonicky nebo osobně přímo v PPP, dále to jde prostřednictvím školy nebo dětského lékaře (pediatra). Objednací lhůta je různá, zejména u žáků základních škol může být až několik měsíců. Žák, kterému je méně než 15 let, se musí dostavit v doprovodu rodičů, tedy svého zákonného zástupce.

V žádosti se vypisují osobní údaje o žákovi, důvody vyšetření, jaká jsou dosud realizovaná opatření, známky na posledním vysvědčení, dále se uvádí nedostatky, které registrujeme v jednotlivých výukových předmětech a další informace. (viz. Příloha 1 – Žádost o vyšetření v PPP na 2. stupni ZŠ)

8. Pedagogicko-psychologické poradenské služby

Pedagogicko-psychologické poradenství se neustále vyvíjí a dalo by se říct, že každou chvíli jsou na něj kladeny jiné nároky a požadavky. Je to z toho důvodu, aby se jednalo o optimalizovanou síť poradenských zařízení, bylo zajištěno funkční propojení

jednotlivých zařízení a vše navazovalo a mohlo pomoci při práci učitelů a výchovných poradců na škole. Na základě toho dochází ke změnám v obsahu poradenských činností i v systému poradenských institucí. Do systému pedagogicko-psychologického poradenství jsou zařazena, jak školní poradenské pracoviště, tak specializovaná poradenská zařízení, vzniká tak určitá síť poradenských služeb, která zde slouží především dětem a mládeži, ale také jejich rodičům, učitelům i dalším pedagogickým pracovníkům. Hlavním cílem těchto poradenských pracovišť je poskytovat podporu a odbornou pomoc žákům při zjišťování a řešení obtíží, v případě osobních problémů v psychickém a sociálním vývoji, při prevenci rizikového chování nebo při volbě povolání, zjišťování profesionální orientace.

8. 1 Školní poradenské pracoviště

- výchovný poradce
- metodik prevence
- školní psycholog
- školní speciální pedagog

Školní poradenské pracoviště je v současné době tvořeno minimálně výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Na některých školách se můžeme již setkat se školním psychologem a školním speciálním pedagogem, není tomu tak ovšem všude.

Jak už jsem zmínila, tak hlavní funkci zde vykonává výchovný poradce, který má na starosti nejenom integraci žáků, ale také se zabývá vzděláním, výchovou a volbou povolání u žáků. Je přítomen, jak na základní, střední, ale i speciální škole. Většinou se jedná o zaměstnance, který plní funkci nejenom výchovného poradce, ale také na škole funguje jako běžný pedagog.

Další důležitou osobou, která je součástí školního poradenského pracoviště, je metodik prevence. Ten se mimo jiné podílí na plánování a realizaci aktivit v oblasti prevence rizikového chování ve škole. Vytváří tzv. minimální preventivní program školy, ve kterém vytváří strategii, jak se zachovat v případě, když zjistíme užívání návykových látek apod.

Speciální pedagogové a psychologové nejsou přítomni na všech školách a nemají přímo stanovený úkol, který musí vykonávat. V případě, že jsou na škole přítomni, tak jejich cílem je snížit riziko vzniku výchovných, výukových problémů a také negativních jevů ve vývoji žáka. Podle mého názoru, odlehčují práci výchovnému poradci a spolupracují s ním.

8. 2 Specializované poradenská zařízení

- pedagogicko-psychologické poradna (PPP)
- speciální pedagogické centrum (SPC)
- středisko výchovné péče (SVP)

8. 2. 1 Vyšetření v PPP a SPC

Pedagogicko-psychologická poradna je jeden ze tří typů školských poradenských zařízení vedle speciálně poradenských center a školních poradenských pracovišť, které poskytuje pedagogicko-psychologickou pomoc, speciálně pedagogickou pomoc, poskytuje metodickou pomoc školám a provádí prevenci negativních jevů ve školách.²¹ Speciálně pedagogické centrum je jeden ze tří typů školských poradenských zařízení vedle pedagogicko-psychologických poraden a školních poradenských pracovišť. Centrum poskytuje poradenské služby žákům, rodičům i učitelům v případech, kdy jde o žáky zdravotně znevýhodněné či zdravotně postižené.²²

Spočívá ve vyšetření odbornými pracovníky, speciálním pedagogem, nebo psychologem, nebo oběma. Ti na základě vyšetření rozhodnou, která podpůrná opatření budou pro dítě nejlepší a jestli žák vůbec potřebuje nebo nepotřebuje být speciálně vzděláván. Na základě vyšetření vypracovává závěrečnou zprávu.

²¹ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013, ISBN 978-80-262-0403-9, str. 196

²² PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013, ISBN 978-80-262-0403-9, str. 277

8. 2. 2 Závěr vyšetření

Na základě vyšetření je pracovníky sepsána závěrečná neboli integrační zpráva. Výsledkem zprávy je diagnóza žáka, která je důvěrná. Zaslána je poštou, ale pozor pouze rodičům, nikoliv škole. V běžném případě rodiče obdrží zprávu a seznámí s ní i školu. V některých případech se stává, že rodiče neseznámí školu s výsledky, a to protože si nechtějí přiznat, že by jejich dítě mohlo mít nějaký problém. Měli by ovšem v tomto případě myslet na to dítě, jak mu pomoci, a ne na sebe. Velice důležitá je spolupráce rodiny a školy.

Po obdržení integrační zprávy ředitel školy rozhoduje o integraci (zařazení) žáka v běžné třídě ZŠ nebo o přemístění do specializovaných tříd. On nejlépe sám ví, zda je schopen žákovi poskytnout taková opatření, aby podpořil jeho vzdělávání.

Praktická část

9. Metodologie výzkumu

*Metodologie se zabývá systematizací, posuzováním a navrhováním strategií a metod výzkumu.*²³

Praktická část mé diplomové práce je založena na kvalitativním výzkumu. Jedná se o výzkum, který nevyužívá statistických metod a jiných způsobů kvantifikace k dosažení výsledků. Naopak využívá jiných metod kvalitativního přístupu, mezi které patří například pozorování, rozbor textů a dokumentů, interview (rozhovor) nebo audio a videozáznamy apod.

Na počátku jsem si vybrala téma „ Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami na II. stupni ZŠ“, stanovila si výzkumný problém a z něho 3 základní výzkumné otázky. Samotný výzkum představuje případové studie 6 třídních učitelů a učitelů přírodopisu, kteří učí na různých základních školách žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi metody získávání dat jsem zařadila strukturovaný rozhovor s 12 otevřenými otázkami a zúčastněné pozorování. *Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovědět.*²⁴ *Tento typ rozhovoru je vhodný, pokud ho nemáme možnost opakovat a máme málo času se respondentovi věnovat.*²⁵ *Zúčastněné pozorování umožňuje popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč.*²⁶

²³ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-485-4, str. 32

²⁴ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-485-4, str. 173

²⁵ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-485-4, str. 173

²⁶ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-485-4, str. 193

10. Stanovení výzkumného problému

Jako hlavní výzkumný problém jsem si stanovila, jak probíhá edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za předpokladu dostatečné informovanosti pedagogických pracovníků a spolupráce školy, rodičů a poradenských pracovníků.

11. Stanovení cíle

Cílem práce je zjistit, jak probíhá edukace integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 2. stupni různých základních škol. Zjistit, jaký přístup k tomu mají učitelé, jestli jsou vůbec informováni o tom, že mají ve třídě integrovaného žáka, jestli jim byly poskytnuty nějaké informace o běžně vyskytujících se poruchách či si museli nějaké informace dohledávat. Zda mají vypracovaný individuální vzdělávací plán, jak se žákem při vyučovacích hodinách pracují, jestli s ním pracují individuálně mimo vyučovací hodiny, jaké speciální metody a přístupy využívají a jestli rodiče spolupracují, či nespolečně spolupracují se školou nebo osobně s dotazovanými učiteli.

12. Techniky šetření

Moje spolupráce probíhala vždy se dvěma učiteli na jedné škole, kteří vzdělávají tyto žáky. Jednalo se vždy o třídního učitele a učitele přírodopisu, se kterými jsem provedla strukturované rozhovory ohledně žáka. Dále jsem se byla podívat na jedné hodině přírodopisu, při které jsem sledovala práci žáka v hodině. Na základě domluvy mi na některých školách byly poskytnuty dokumenty, a to vyšetření ze speciálně pedagogického centra, nebo pedagogicko-psychologické poradny a individuální vzdělávací plán.

13. Výzkumný soubor

Ve své výzkumné práci pracuji se šesti žáky (pět chlapů a jedna dívka), kteří již navštěvují II. stupeň různých základních škol, tudíž se jedná o žáky ve věku 11 – 15 let. Výběr žáků byl záměrný, aby byli z různých základních škol a vždy 2 z nich měli stejnou diagnózu, tudíž se jedná o 2 žáky se specifickými poruchami učení – dysgrafií, dyslexií a dysortografií, Aspergerovým syndromem a vývojovou dysfázií. Jedná se o žáky 6. – 9. ročníku.

Údaje jsou hodně důvěrné, a proto zde nebudu zmiňovat pravá jména žáků, učitelů a ani název školy.

13. 1 Žáci se specifickými poruchami učení

1. Chlapec – Petr, věk 14 let, momentálně žák 8. ročníku, diagnostikovány SPU - dysgrafie, dyslexie a dysortografie, vyšetření proběhlo již na I. stupni ZŠ, integrován v běžné třídě ZŠ
 - Petr se narodil roku 2000, je po závažném onkologickém onemocnění s následnou chemoterapií, a první tři roky navštěvoval jinou základní školu v Libereckém kraji. Následně do 4. ročníku nastoupil na mnou zkoumanou ZŠ. Během prvních tří ročníků mu byly diagnostikovány SPU, jelikož měl žák zdravotní problémy, začaly se u něho projevovat problémy zejména ve výuce českého jazyka.
 - Petr je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Měl by pravidelně docházet na reedukaci, nápravu daných obtíží, a to 1x týdně, kdy je mu věnováno 20-25min. Náplní reedukačních hodin je především opakování látky probírané při výuce. Ve všech předmětech je brán zřetel na jeho pomalé pracovní tempo, sníženou kvalitu čtení a psaní. Podle paní učitelky třídní je ovšem velmi líný a je to s ním teď poměrně obtížná práce, na reedukační hodiny se vůbec nepřipravuje a přijde jí, že nedodrží všechno, co v IVP je.
 - Žák žije v úplné rodině, má pevné zázemí a rodiče se, především tatínek, o jeho práci velmi zajímá a snaží se s ním pracovat.
2. Chlapec – Milan, věk 13 let, momentálně žák 7. ročníku, diagnostikovány SPU – dysgrafie, dyslexie, dysortografie, vyšetření proběhlo již na I. stupni ZŠ, integrován v běžné třídě ZŠ
 - Milan se narodil roku 2002, již od první třídy navštěvuje školu v Praze. V průběhu mu byly diagnostikovány SPU z důvodu přetrvávajících problémů.

- Milan není vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, má pouze toleranci ze strany učitelů. Stejně jako Petr má diagnostikovanou specifickou poruchu učení, avšak rodiče, kteří za žáka rozhodují, nechtějí vypracovat IVP a stačí jim pouze zvýhodňování jejich dítěte ze strany školy. Individuálně s ním mimo vyučovací hodiny nepracují, ačkoliv se připravuje na přijímací zkoušku na šestileté gymnázium. Podle slov paní učitelky přírodopisu pravděpodobně dochází na nějaká doučování i přesto, že nemá vypracovaný IVP, tak je na něho brán zřetel a ve všech předmětech je tolerováno jeho pomalejší pracovní tempo, má více času na pochopení daného zadání a nehodnotí mu například úpravu sešitu. Žák je jinak milý, rád komunikuje, snaží se a je velice zvědavý.
- Rodinné zázemí je momentálně špatné, rodiče jsou v rozvodovém řízení a na žáka je tak kladen poměrně velký tlak, jak ze strany rodičů, tak se připravuje na již zmíněné přijímací zkoušky.

13. 2 Žáci s Aspergerovým syndromem

1. Chlapec – Pavel, věk 15let, momentálně žák 9. ročníku, diagnostikována porucha autistického spektra, a to přesně Aspergerův syndrom, integrován v běžné třídě ZŠ
 - Pavel se narodil roku 2000, již od první třídy navštěvuje nejmenovanou základní školu v Libereckém kraji, již v první třídě bylo zjištěno, že se jedná o žáka s Aspergerovým syndromem a vzhledem k úrovni intelektových schopností se ani neuvažovalo o jiném vzdělávání než na ZŠ.
 - Má vypracován IVP, který je pravidelně konzultován se speciálně pedagogickým centrem. IVP se netýká úprav učebních plánů jako takových, ale týká se především zapojení žáka do kolektivu a jeho stálá kontrola, především o přestávkách. Samozřejmostí je tolerance jeho nálad, důležité je k ničemu ho nenutit a počítat s určitou neobratností při tělesné, výtvarné i pracovní výchově. Dále se žákem pracuje individuálně mimo vyučovací hodiny, a to na základě řešení problému,

orientace v pravidlech sociálního chování, kterým žák nerozumí, nebo žák pomáhá učiteli při rozdávání apod.

- Žák žije v úplné rodině bez sourozenců. Rodiče se školou velmi dobře spolupracují a maminka je vděčná za to, že se žákem ve škole takto pracují.

2. Chlapec – Adam, věk 15let, momentálně žák 9. ročníku, diagnostikována porucha autistického spektra, a to přesně Aspergerův syndrom, integrován v běžné třídě ZŠ od 7. třídy

- Adam se narodil roku 2000, stejně jako předchozí respondent navštěvuje školu v Praze již od prvního ročníku. Ačkoliv byly na žákovi vidět zjevné známky Aspergerova syndromu, tak k jeho vyšetření došlo až v 6. ročníku, po změně kolektivu a střídání učitelů. Podle slov třídního učitele, to rodiče, dalo by se říct, zanedbali. Takže je integrován v běžné třídě ZŠ až od 7. ročníku.
- Má vypracován individuální vzdělávací plán a stejně jako Pavla se netýká přímo úprav učebních plánů a nějakých zvláštních opatření, co se týká výuky, to on zvládá velice dobře. Jedná se především o zajištění náplně přestávky, kde přestávka bez náplně může způsobit problémové chování žáka. Dále například brát zřetel na nerovnoměrný vývoj apod. Adam dostává smajlíky, má „smajlbook“, ve kterém má vypracován rozvrh a každý vyučující mu dává „smajlík“, a tím hodnotí hodinu. On má radost, že dostává usmívající „smajlíky“, a podle toho se chová celou hodinu.
- Rodinné zázemí je dobré, Adam tedy žije v úplné rodině. Rodiče k tomu přistoupili vhodně, se školou spolupracují a snaží se žákem více pracovat a věnovat mu více času. Opět nemá žádné sourozence.

13. 3 Žáci s vývojovou dysfázií

1. Chlapec – Lukáš, věk 14 let, momentálně žák 8. ročníku, diagnostikována porucha komunikačních schopností – vývojová dysfázie, integrován v běžné třídě ZŠ

- Lukáš se narodil roku 2000, již od prvního stupně navštěvuje ZŠ v Libereckém kraji a je zařazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. I přes doporučení logopeda speciálně pedagogického centra se rodiče žáka rozhodli o vzdělávání žáka v běžné třídě ZŠ, ovšem se sníženým počtem žáků na 18.
- Má vypracován individuální vzdělávací plán, na jehož základě je vzděláván. Individuálně mimo vyučovací hodinu s ním pracuje paní učitelka na češtinu, která má zároveň na starosti integraci žáků, a to 1x týdně. Lukáš má při některých hodinách asistenta, a to na český, anglický a německý jazyk, který mu vše vysvětlí, pomáhá mu porozumět probírané látce a pokud nestíhá psát, tak mu diktuje text apod. Nutné podotknout, že rodiče měli možnost odmítnout 2. cizí jazyk, a to německý jazyk, ovšem oni se rozhodli, že mu ho nechají. Podle paní učitelky třídní je Lukáš velmi houževnatý, chytrý a vyrovnaný. Problém je, že hůř mluví. Při hodinách mu toleruje pomalé tempo, má více času na vypracování, když mu chybí písmena ve slovech, má připravené zápisy z hodin, které si pouze nalepí, a samozřejmě sedí blízko katedry.
- Žák žije v úplné rodině bez sourozenců. Maminka s ním pravidelně doma pracuje, tak jak se od ní očekává, a se školou i s paní učitelkou třídní velice spolupracují.

2. Dívka – Nikola, věk 12 let, žákyně 6. ročníku, diagnostikována vada řeči – vývojová dysfázie, integrována v běžné třídě ZŠ

- Nikola se narodila roku 2002. Na I. stupni ZŠ v Praze ji byla diagnostikována vada řeči, a to vývojová dysfázie.
- IVP má vypracovaný. Týká se především předmětů, jako jsou matematika, český jazyk a jazyk anglický. Nejenom v těchto

předmětech, ale i v ostatních naukových předmětech berou pedagogové na vědomí její pomalejší tempo, takže má větší čas na vypracování, dále ji mnohdy tisknout zápis, aby ho nemusela psát, protože pracuje dvakrát tak déle než ostatní, sedí v předních lavicích a snaží se jí pomoci pochopit zadaný úkol. Ona se totiž sama nezeptá, pokud tomu nerozumí. Paní učitelka třídní s ní pracuje 1x týdně individuálně mimo vyučovací hodiny.

- Rodinné zázemí je dobré, žije v úplné rodině. Rodiče jsou pravidelně informováni o metodách, postupech a výsledcích učení i reedukace. O prospěch své dcery se velice zajímají a denně s ní doma pracují, ačkoliv Nikola často odmítá již doma pracovat.

14. Vlastní šetření

14. 1 Strukturovaný rozhovor

Celý rozhovor je sestaven z 12 otázek, které jsou rozděleny do tří okruhů.

Okruh č. 1 – zjišťuje jaká je informovanost učitelů, jestli vědí, že mají ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, jak dlouho ho učí, zda jsou o jednotlivých problematikách (specifické poruchy učení, Aspergerův syndrom, vývojová dysfázie) informováni a zda žák má či nemá vypracován individuální vzdělávací plán.

Výzkumná otázka č. 1:

Jsou učitelé v Praze lépe informováni o problematice specifických poruch učení, Aspergerově syndromu a vývojové dysfázii?

Okruh č. 2 – zabývá se využíváním speciálních metod a přístupů při běžné vyučovací hodině třídních učitelů a učitelů přírodopisu a zjišťuje, zda učitelé pracují se žákem mimo vyučovací hodiny.

Výzkumná otázka č. 2:

Budou více využívat speciálních přístupů a metod učitelé přírodopisu, nebo třídní učitelé?

Okruh č. 3 – zjišťuje spolupráci školy s rodiči.

Výzkumná otázka č. 3:

Spolupracují všichni rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se školou?

Před každým rozhovorem byli učitelé informováni o tom, že je během rozhovoru budu nahrávat na diktafon a rozhovor s nimi bude zveřejněn. Následně mi byl udělen souhlas.

14. 1. 1 Vzor rozhovoru

Strukturovaný rozhovor – otázky:

1. Jak dlouho žáka X učíte?
2. Když jste žáka začal/a učit, byl již speciálně vzděláván?
3. **ANO** – Víte, jak dlouho už je takhle vzděláván?
4. **NE** – Poznal/a jste, že by žák měl být speciálně vzděláván?
5. Vnímáte na první pohled, že se jedná o žáka s SPU/
Aspergerovým syndromem/ vývojovou dysfázií?
6. Má u Vás žák vypracován IVP, nebo má u Vás určitou toleranci?
7. Máte přehled v této problematice?
Musel/a jste si něco dohledávat o dané problematice?
8. Máte pocit, že je práce s tímto žákem náročná?
9. V čem spočívá práce s tímto žákem?
Jaký speciální přístup, metody používáte?
10. Pracujete se žákem individuálně mimo vyučovací hodiny?
11. **ANO** – Jak často?
12. Rodiče žáka X spolupracují se školou nebo s Vámi osobně?

OKRUH Č. 1

OKRUH Č. 2

OKRUH Č. 3

14. 2 Pozorovací arch

Do pozorovacího archu jsem zaznamenávala práci učitele a žáka se speciálními vzdělávacími potřebami při vyučovací hodině přírodopisu. Součástí záznamu je také počet žáků ve třídě a téma hodiny, které bylo při vyučovací hodině probíráno. Následně počátek vyučovací hodiny, činnost učitele a činnost samotného žáka.

14. 2. 1 Vzor pozorovacího archu

Záznam průběhu hodiny

Třída:	Předmět:
Počet žáků:	Téma:

Čas	Činnost učitele	Činnost žáků	Poznámky

15. Žáci se specifickými poruchami učení

X	Třídní učitel – Lib. kraj	Uč. Přírodopisu – Lib. kraj	Třídní učitel – Praha	Uč. Přírodopisu – Praha
Informovanost – ví, že má žáka ve třídě	ANO – učí a je třídním 3. rokem	ANO – učí 2. rok	ANO – učí a je třídním 2. rokem	ANO – učí 2. rokem
Informovanost o problematice	přehled má a stále vyhledává nové metody a formy	přečetla si co má, ale dál se tím nezabývala	absolvovala školení	přehled má, ale dál nic nevyhledávala
Žák má IVP	ANO	ANO	NE - tolerance	NE- tolerance
Využívání speciálních metod a přístupů	reedukační hodiny 2x týdně, nakopírované testy z češtiny, doplňovací	připravené zápisy a laboratorní práce	individuální přístup, větší časová tolerance	při zkoušení déle času na pochopení, delší čas na vypracování

	cvičení, slohové práce píše na počítači			testů, nehodnotí úpravu v sešitě
Rodiče spolupracují se školou	ANO – především otec	ANO – se školou, p. uč. přírodopisu je osobně ani nezná	ANO – momentálně komplikace = rozvodové řízení	ANO – především s paní učitelkou třídní

15. 1 Okruh 1 – informovanost

Ať už se jedná o třídního učitele nebo učitele přírodopisu, tak oba vědí, že mají ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a moc dobře vědí, jak dlouho ho učí. Z hlediska přehledu o problematice je znát, že specifické poruchy učení jsou integrované ve školách již dlouho, všichni učitelé mají přehled o SPU, často se s nimi setkávají, a proto se tím už ve 3 případech moc nezabývají. Pouze paní učitelka třídní z Libereckého kraje stále hledá nové metody, jak žáka učit. Pravděpodobně podle jejich slov z důvodu lenosti a nezájmu žáka o učení, především o český, anglický a německý jazyk, který ona sama učí, se snaží přijít na to, jak by mu mohla pomoci. Individuální vzdělávací plán má vypracován pouze žák z Libereckého kraje na rozdíl od školy v Praze, která nemá na škole ani jednoho žáka s IVP. Tito žáci jsou pouze tolerováni ze stran učitelů.

15. 2 Okruh 2 – využívání speciálních metod a přístupů při vyučování

Z rozhovoru s učiteli vyplynulo, že všichni, a to bez výjimky, využívají speciálních metod a přístupů. Tím, že každý učitel učí něco jiného, tak se v detailech liší, ale celkově mají všichni přístup podobný. Žák dostává připravené zápisy, které si lepí do sešitu, má delší čas na práci a pochopení zadání nebo se jim nehodnotí úprava sešitů a u slohů například jen ta slohová stránka apod. Pouze u jednoho učitele (třídní učitel v Libereckém kraji) probíhají pravidelně reedukační hodiny nad rámec výuky, a to dvakrát týdně v ranních hodinách, kde opakují látku probíranou ve výuce, především se zaměřují na český, anglický a německý jazyk, ve kterém má momentálně známky 4-5.

Ani u jednoho z učitelů nedochází k jinému hodnocení v podobě známky. Všichni žáci s SPU jsou hodnoceni stejně jako ostatní žáci.

15. 3 Okruh 3 – spolupráce s rodiči

Na práci s dítětem z hlediska vzdělávání a výchově se podílí nejenom škola, ale především jeho rodina. Jak již jsem popsala v teoretické části, tak spolupráce školy s rodinou je velice důležitá. V případě, že rodiče odmítají a nechtějí si přiznat, že jejich dítě má nějaký problém, má to škola mnohem složitější. Jelikož bez souhlasu rodičů nemůžou podniknout vůbec nic. To se ovšem nestalo v mých případech, zde naopak všichni rodiče se školou vzorně spolupracují, především s třídními učitelkami, které mají k žákovi nejbližší. V jednom případě teď nastává problém, a to ten, že rodiče Milana z Prahy jsou momentálně v rozvodovém řízení a mají úplně jiné starosti než je jejich syn, i přestože on se připravuje na přijímací zkoušky na šestileté gymnázium, je teď hodně pod tlakem a ve škole se zhoršuje. Učitelé přírodopisu rodiče ani neznají, se žákem nemají žádný problém, a proto není důvod se s nimi setkávat. Důležité informace tak získají od třídních učitelů, nebo výchovných poradců, kteří mají integraci na starosti.

16. Žáci s Aspergerovým syndromem

X	Třídní učitel – Lib. kraj	Uč. Přírodopisu – Lib. kraj	Třídní učitel – Praha	Uč. Přírodopisu – Praha
Informovanost – ví, že má žáka ve třídě	ANO – učí 4. rokem, 3. rokem je třídní	ANO – učí 3. rokem	ANO – učí a je třídním 4. rokem	ANO – učí 4. rokem
Informovanost o problematice	byli dodatečně vzděláni pro práci s tímto žákem	dohledávala si informace, aby neudělala něco špatně, ví o kurzech pro učitele	dohledával si informace, radil se se školním psychologem i v APLE	dohledávala si informace a studovala je, mají na škole společné schůzky jak a co s těmito žáky
Žák má IVP	ANO – konzultován se SPC	ANO – ne v přírodopise, nemá zde	ANO	ANO - ne v přírodopise, nemá zde

		problém		problém
Využívání speciálních metod a přístupů	žák sedí blízko katedry, žák nemůže zůstat bez kontroly během přestávek apod.	dodržuje zasedací pořádek třídního učitele – žák sedí blízko katedry, individuální přístup	zaměstnává žáka o přestávkách, v případě problému je se žákem řeší na chodbě – povídají si, hodnotí jeho chování při hodině smajlíkem	mluví s ním v klidu, všechno mu vysvětlí, pokud on chce s ní mluvit, tak si na něho najde čas, hodnotí jeho chování smajlíkem
Rodiče spolupracují se školou	ANO – rodiče spolupracují velice, maminka je velmi vděčná za spolupráci	ANO – se školou i učitelem třídním, osobně s p. uč. ne – není potřeba	teď už ANO – stačí jen naznačit a rodiče se hned zajímají a řeší problém společně se školou	ANO – se školou a panem učitelem třídním, s p. uč. na přírodopis není potřeba

16. 1 Okruh 1 – informovanost

Všichni učitelé do jednoho opět věděli, že mají ve třídě žáka s Aspergerovým syndromem. Ještě aby ne, jedná se o problém, který není až tak běžný a na II. stupni základních škol se moc často nevyskytuje, a proto je důležité, aby s tím byli všichni učitelé seznámeni. Nepřekvapilo mě, že někteří byli dodatečně vzděláni na školení, ani že si dohledávali informace v odborné literatuře či navštívili školního psychologa, aby je s problematikou seznámil, absolvoval školení v APLE, nebo společnou schůzku ve škole, kde jim řekli, jak se žákem pracovat. Jednoho učitele to natolik nadchlo, že začal studovat speciální pedagogiku.

Všichni bez výjimky mají vypracován IVP, který se netýká přímo úprav učebních plánů. Jedná se především o zajištění náplně přestávek, stále ho kontrolovat, brát zřetel

na nerovnoměrný vývoj jedince, pomoci orientovat se v problematice sociálního chování a počítat s určitou neobratností pokud jde o tělesnou, výtvarnou či pracovní výchovu. Škola v Libereckém kraji dokonce pracovala se žákem mimo vyučovací hodiny, ne proto, aby žáka doučovala z nějakého předmětu, ale aby mu přiblížila právě problematiku, která se týká právě sociálních situací, a aby se žákem mohli vyřešit všechny problémy, které ho trápí.

16. 2 Okruh 2 – využívání speciálních metod a přístupů při vyučování

Jedná se o žáky, dalo by se říct, nadané, nadprůměrně inteligentní a vzhledem k úrovni intelektových schopností těchto dětí nelze uvažovat o jiném vzdělávání než na ZŠ. Jaké přístupy tedy využívat při vyučovacích hodinách? Především tito žáci sedí v předních lavicích blízko katedry, aby je měl učitel stále pod dohledem, a většinou sedí sami. Dále je důležité s nimi mluvit v klidu, všechno mu vysvětlit a případně si na něho udělat čas mimo vyučovací hodinu, jako to dělá paní učitelka na přírodopis v Praze. A určitě nemohou zůstat o přestávkách bez dozoru.

16. 3 Okruh 3 – spolupráce s rodiči

Tak především v této problematice, a to žáků s Aspergerovým syndromem, se nesmí zapomenout na spolupráci školy a rodičů, určitě by se to nemělo zanedbat. Z analýzy rozhovorů lze vyvodit, že rodiče pravidelně spolupracují se školou. Zajímají se a řeší problém společně. Například na škole v Praze mají dokonce vymyšlený systém smajlíků. Adam má nalinkovaný sešit „smajlbook“, ve kterém má udělaný rozvrh a každý vyučující mu dává smajlíka, hodnotí jeho hodinu, jak se žák choval. Ten smajlík je buď usměvavý, neutrální, nebo mračivý. Když dostane usměvavého, tak je to pro něho víc, než když dostane jedničku a doma za odměnu například může hrát na počítači. Pokud ovšem má mračivé smajlíky, tak má doma nějaký zákaz. On tomu moc dobře rozumí a často u pana učitele smlouvá, aby mu dal usměvavého smajlíka. Učitel: „ On má vlastně důvod pro co žít.“

17. Žáci s vývojovou dysfázií

X	Třídní učitel – Lib. kraj	Uč. Přírodopisu – Lib. kraj	Třídní učitel – Praha	Uč. Přírodopisu – Praha
Informovanost – ví, že má žáka ve třídě	ANO – učí a je třídním 4. rok (od 5. třídy)	ANO – učí 5. rok (od 4. třídy)	ANO – učí a je třídní 1. rok	ANO – učí 1. rok
Informovanost o problematice	když je potřeba něco si dohledá a zjistí, výchovná poradkyně na začátku školního roku a každý další rok poví učitelům o těchto žácích a řekne - co je potřeba, co ve kterém předmětu	konzultuje problematiku s výchovnou poradkyní – má integraci na starosti, čte IVP, účastní se porady na začátku školního roku o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami	rozhovor s bývalou p. uč. třídní, odborná literatura	dohledávala si informace
Žák má IVP	ANO	ANO	ANO	ANO - ne přírodopis, ačkoliv p. uč. toleruje její vadu
Využívání speciálních metod a přístupů	má delší čas na práci, toleruje mu – že špatně rýsuje, chybí mu písmeno ve slově, sedí blízko katedry – individuální přístup, na jazyky má asistenta	má delší čas na práci – případně, kdo má ze třídy napsáno mu pomůže psát a on mu diktuje	sedí blízko katedry, pomáhá jí s pochopením zadaného úkolu – individuální přístup	má na všechno více času – pracuje 2x tak déle než ostatní žáci, má nakopírované zápisy z hodin, pomáhá jí pochopit zadání – individuální přístup

<p style="text-align: center;">Rodiče spolupracují se školou</p>	<p style="text-align: center;">ANO – se školou i s p. uč. třídní</p>	<p style="text-align: center;">ANO – se školou, p. uč. třídní i přírodopisu</p>	<p style="text-align: center;">ANO – spolupracují se školou i s p. uč. třídní</p>	<p style="text-align: center;">ANO – především se školou a s paní učitelkou třídní, p. uč. přírodopisu rodiče ani nezná</p>
---	--	---	---	---

17. 1 Okruh 1 – informovanost

Oba žáci s vývojovou dysfázií jsou zařazeni mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami už od I. stupně na základní škole. Jak třídní učitelé tak učitelé přírodopisu o nich vědí, přece jenom se opět jedná o méně častou problematiku vyskytující se běžně ve třídách. Paní učitelka přírodopisu z Prahy si dokonce žákyně všimla ještě dřív, než ji dostala na přírodopis, měla ji předtím na pracovní činnosti. Přijde jí, že se dokonce během těch dvou let zlepšila a udělala pokroky.

Pokud jde o informovanost v dané problematice, tak ani zde nejsou učitelé pozadu. U některých to funguje tak, že každý rok na začátku školního roku uspořádá výchovná poradkyně na ZŠ v Libereckém kraji poradou, na které seznámí všechny učitele o těchto žácích a řekne, co je potřeba, co ve kterém předmětu a jakým způsobem. Třídní p. uč. Lukáše: „Výchovná poradkyně, která má tu integraci na starosti, tak ta nám dělá perfektní servis.“ Jiní se zároveň podívají do individuálního vzdělávacího plánu, který mají oba žáci vypracovaný. Nutno podotknout, že žákyně z Prahy nemá vypracovaný IVP pro přírodopis, podle třídní paní učitelky není potřebný, vše v tomto předmětu zvládá. Pedagog přírodopisu přesto využívá doporučení z IVP. Jsou zde i jedinci, kteří si informace dohledávají v odborné literatuře.

17. 2 Okruh 2 – využívání speciálních metod a přístupů při vyučování

Oba žáci s vývojovou dysfázií nemají nějaký větší problém při výuce. Všechny děti ve třídě byly seznámeny s tím, že tito jedinci budou jinak vzděláváni, případně budou mít na všechno více času, dále se jim vysvětlilo, proč to tak je. Oba sedí blízko katedry učitele, funguje zde individuální přístup, když žák potřebuje s něčím poradit nebo pomoci, tak mu hned učitel pomůže. Lukáš z Libereckého kraje má k ruce také

asistenta, a to na český, německý a anglický jazyk, který mu pomáhá orientovat se v učivu a porozumět mu. Dále se na hodinách přírodopisu žáci naučili, že ti, kteří již budou mít napsaný test, tak Lukášovi pomohou a budou test za něho psát a on jim bude diktovat, co by tam chtěl napsat. U Nikoly v Libereckém kraji to funguje trošku jinak, tam učitelky kladou doplňující otázky, jestli všemu rozumí, ona se totiž sama neozve, že potřebuje s něčím pomoci nebo poradit. Další velký rozdíl je, že Lukáš byl integrován na základě sníženého počtu žáků ve třídě, a to 18. Nikola je i nadále v 29 členné třídě a podle slov paní učitelky přírodopisu by na ni měla více času, kdyby se dal změnit ten počet žáků ve třídě.

17. 3 Okruh 3 – spolupráce s rodiči

Výše zmíněná spolupráce, mělo by se jednat o aktivní vztah mezi školou a rodiči žáka. I přes handicap se i zde rodiče rozhodli správně a se školou aktivně spolupracují. Na základní škole v Libereckém kraji spolupracují rodiče jak s učitelem třídním, tak s učitelem přírodopisu. Zajímají se nejenom o prospěch žáka, ale řeší s pedagogem i osobní problémy. Lukáš je velice houževnatý chlapec, takže podle slov paní učitelky třídní to s ním není vůbec náročné. Doma se pravidelně připravují, mají vždy vše dotažené a on všechno zvládá bez problému. Na rozdíl od Nikoly, tak té se doma už moc pracovat nechce a musejí ji k tomu rodiče více nutit a pravděpodobně, čím bude starší, tak tím to bude těžší. Učitelka přírodopisu jinak rodiče ani nezná, se žákem nemá žádný problém, a proto není důvod se s nimi setkávat. Důležité informace tak získává od třídního učitele.

18. Závěry šetření

Praktická část diplomové práce byla zaměřena na 6 žáků (5 chlapů a 1 dívka), a to ve věku 11-15 let, navštěvujících 6. - 9. ročník II. stupně běžné základní školy s různými diagnózami. Jednalo se vždy o 2 jedince se specifickými poruchami učení, Aspergerovým syndromem a vývojovou dysfázií. Samotné výzkumné šetření probíhalo na základě strukturovaných rozhovorů s učiteli, třídními a přírodopisu, kteří tyto žáky učí. Dále jsem pozorovala jednotlivé žáky při výuce přírodopisu. Během šetření mi byl udělen souhlas s použitím osobních dat respondentů a výsledků diagnostických vyšetření, jednotlivých rozhovorů s pedagogy a pozorovacích archů, ve kterých je

sepsán záznam z vyučovací hodiny. Hlavním mým cílem bylo zjistit, zda jsou dotazovaní učitelé informováni o tom, že mají ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, byly jim poskytnuty informace o jednotlivých žácích se specifickými poruchami učení, Aspergerovým syndromem nebo vývojovou dysfázií, nebo si museli informace dohledávat například v odborné literatuře apod. Dále jestli mají tito jedinci vypracován IVP, jaké metody a přístupy využívají při výuce a jestli rodiče spolupracují či nespolečně se školou nebo s učiteli osobně.

Výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1:

Jsou učitelé v Praze lépe informováni o problematice specifických poruch učení, Aspergerově syndromu a vývojové dysfázií?

Výzkumná otázka č. 2:

Budou více využívat speciálních přístupů a metod učitelé přírodopisu, nebo třídní učitelé?

Výzkumná otázka č. 3:

Spolupracují všichni rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se školou?

Z výzkumu vyplývá, že všichni učitelé do jednoho jsou informováni o tom, že mají ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dokonce se často zmiňovali o tom, že tam těch žáků mají i víc než jenom jednoho, a věděli, jak dlouho ho učí.

Výzkumnou otázkou č. 1 jsem chtěla zjistit, jestli jsou lépe informovaní pedagogové v Praze. Je to největší město České republiky a učitelé zde mají více možností. Podle rozhovorů jsem došla k závěru, že nelze porovnávat informovanost dotazovaných učitelů v Praze a v Libereckém kraji, ti jsou na tom stejně. Každá škola má sice jiné informační zdroje, ale je vidět, že ani jedna to nechce nechat náhodě. Jedni využívají odborné literatury, jiní se účastní dalšího vzdělávání (školení, kurzů apod.) a někteří si na začátku roku udělají poradu s výchovnou poradkyní, která má tyto děti na starosti, a řekne jim, co, jak a v jakém předmětu mají se žáky dělat. Ale myslím si, že lze porovnat informovanost třídních učitelů a učitelů přírodopisu. Třídní učitelé jsou v 5 případech lépe informovaní. Pouze jedna učitelka přírodopisu v Libereckém kraji se s třídními

učitelé účastní školní porady, při které jsou řešeny problémy týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. U učitelů přírodopisu byla celkově mnohem menší informovanost o práci se žáky s SPU.

Dále mě zajímalo, zda žáci mají či nemají vypracovaný individuální vzdělávací plán. Pouze dva žáci, a to žák s SPU a žák s dysfázií z Libereckého kraje, mají IVP ve všech předmětech. U druhého žáka s SPU z Prahy tomu je úplně jinak, ten nemá vypracovaný IVP na žádný předmět, učitelé o něm vědí a zvýhodňují ho i bez IVP. Další 3 žáci, 2 žáci s Aspergerovým syndromem z Libereckého kraje i z Prahy a Nikola s dysfázií z Prahy, tak ti nemají IVP na přírodopis. Nikola ho má na základní předměty, jako je například český jazyk, anglický, německý nebo matematika apod. V případě žáků s Aspergerovým syndromem se IVP netýká přímo úprav učebních plánů. V těchto případech se jedná hlavně o zajištění náplně přestávek, brání zřetele na nerovnoměrný vývoj žáka, pomoci jim pochopit sociální situace apod.

Učitelé přírodopisu zaujímají takové postavení, že používají speciální metody a přístupy k těmto žákům – dodržují zasedací pořádek a žáka mají blízko katedry, kdykoliv mu mohou poradit a pomoci. Nechávací žákům delší čas na práci a na pochopení zadání, tolerují úpravu sešitů, kopírují zápisy apod. V tomto případě lze zodpovědět výzkumnou otázku č. 2 tak, že jak třídní učitelé, tak učitelé přírodopisu využívají stejných speciálních metod a přístupů k žákovi.

Nakonec z výsledků mých rozhovorů můžu konstatovat, že jsem se ve všech zkoumaných školách setkala pouze s pozitivní odezvou z hlediska spolupráce rodičů se školou. Ve všech případech se rodiče zajímají o prospěch, jak žák pracuje, chování a sami se s ním doma snaží pracovat. Samozřejmě v některých rodinách to jde lépe a v jiných ne, ale všichni se snaží, což je důležité. Ačkoliv všichni žáci žili v úplných rodinách, jeden z nich se momentálně potýká s rozvodem svých rodičů, což se podle slov paní učitelky přírodopisu i třídní promítá i do jeho práce ve škole.

Všichni dotazovaní učitelé se shodli na jednom, a to se mi moc líbilo, že vnímají všechny žáky stejně. Pěkně to vyřkla třídní učitelka Lukáše (žák s vývojovou dysfázií, Liberecký kraj): „Vnímám všechny stejně. Každý žák je originál.“

Na základě pozorování jsem měla možnost vidět práci dětí s učitelem přírodopisu. Během hodiny jsem u 4 žáků měla možnost zpozorovat na první pohled jejich handicap.

Žáci se specifickými poruchami učení opravdu byli mnohem pomalejší, ať už to bylo v přípravě učení na začátku hodiny a práce při hodině, u Milana jsem měla dokonce možnost pozorovat, když psal test, tak ho psal opravdu déle než ostatní a paní učitelka mu některá zadání 2x vysvětlovala. A žáci s Aspergerovým syndromem, tak ti se ke mně hlásili již před hodinou a chtěli si hrozně povídat, pak jim učitelé často při hodině připomínali, jak se mají chovat. Bylo vidět, že se s nimi snažili jednat v klidu, aby nebyli neurotizováni. Při hodině se pak pořád na něco dotazovali a chtěli vědět víc. Na konci hodiny si žák z Prahy přišel k paní učitelce pro smajlíka. Myslím, že zrovna dostal usměvavého, protože se tvářil nadšeně. Na rozdíl od žáků s vývojovou dysfázií, tam mi déle trvalo, než jsem si jich všimla. Víceméně do doby než promluvili. Paní učitelka přírodopisu se je snažila kvůli mně vyvolávat. Opravdu se při komunikaci zadržávají a mají poměrně malou slovní zásobu. Před třídou se nestydí, naopak je vidět, že ostatní děti o jejich handicapu vědí a chovají se k nim hezky. Nakonec jsem viděla něco, co dělali všichni učitelé – byl zde znát individuální přístup ze strany učitele, se vším jim pomáhali a radili, pokud žáci něco nevěděli, jednali s nimi v klidu. Všichni žáci seděli v blízkosti katedry a při testu měli delší čas na vypracování.

19. Doporučení pro praxi

Přibývá na školách nejenom žáků se specifickými poruchami učení, ale i žáků s Aspergerovým syndromem nebo vývojovou dysfázií. Myslím si, že je velice důležitá informovanost o daných problémech, jelikož nejenom speciální pedagogové, ale všichni učitelé se s těmito diagnostikami nejdnou setkají. Pokud nebyl informován budoucí učitel již jako student, měl by poskytnout, a to jakoukoliv formou, informace zaměstnavatel, tedy škola, na které učitel učí. Například uspořádat na počátku školního roku poradou, kterou by vedl buď speciální pedagog, nebo výchovný poradce, který má integrované žáky na starosti, a seznámit tak učitele se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na škole, nebo jim umožnit absolvovat nějaký kurz, školení týkající se těchto problémů. Během porady nebo školení by se měl učitel seznámit i s tím, jak podat žádost v případě, že máme podezření na nového žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále by měl každý znát, co je to individuální vzdělávací plán, co všechno lze v něm vyčíst a jak s ním pracovat. Učitel se podílí na vzdělávání těchto žáků a je důležité při hodinách s nimi správně pracovat. Jedinci sedí v blízkosti katedry, je zde

určitý individuální přístup, kdy se učitel zajímá, jestli žák chápe látku, v případě že ne, snaží se mu pomoci. Dále mají delší čas na práci a v případě například Aspergerova syndromu by se měl učitel umět správně zachovat a v klidu s ním jednat. Důležitý je u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přístup, učitel by měl být trpělivý, správně žáky motivovat a hlavně chválit, i ta sebemenší pochvala je může povzbudit. Nesmím opomenout také spolupráci s rodiči, která je nedílnou součástí vzdělávacího procesu.

Závěr

Diplomová práce pojednává o speciálním vzdělávání a o dětech, které potřebují být speciálně vzdělávány. Vybrala jsem si problematiku, jako jsou specifické poruchy učení, Aspergerův syndrom a vývojová dysfázie. Jejím úkolem bylo všem, co nejvíce přiblížit tuto problematiku. Dle mého názoru by bylo dobré, hlavně u nás pedagogů, abychom měli o této problematice povědomí, protože se s takovými dětmi můžeme setkat i ve své praxi, ačkoliv nejsme speciální pedagogové. Snažila jsem se vytyčit to nejdůležitější, co bychom měli vědět - co jednotlivé poruchy znamenají, jak se projevují, co obnášejí a případně, pokud by dítě nebylo diagnostikováno, tak mohou učitelé upozorněním na žáka a doporučením k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, nebo ve speciálně pedagogickém centru přispět k včasné diagnostice. A stejně jako to platí u onemocnění, čím lépe bude dítě diagnostikováno, tím lépe. Následně je dítěti vypracován individuální vzdělávací plán, podle kterého je vzděláváno podle jeho individuálních potřeb.

Cílem mé práce bylo nejenom přiblížit problematiku teoreticky, ale také prakticky. Zaměřila jsem se na problematiku individuální integrace žáků se specifickými poruchami učení, Aspergerovým syndromem a vývojovou dysfázií na II. stupni v běžné třídě základní školy. Upřímně nebylo zrovna nejjednodušší nalézt integrované žáky především s Aspergerovým syndromem a dysfázií v běžné třídě ZŠ. Hodně takových se nachází ještě na I. stupni, ale při přechodu na druhý stupeň jsou častěji zařazeni právě do speciálních škol. Což je pravděpodobně pro všechny přínosnější. Navštěvovala jsem základní školy v Libereckém kraji a v Praze. Během mých návštěv měla jsem možnost seznámit se s podmínkami školy pro tyto žáky, dostala jsem se k důležitým dokumentům, jako je například vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, nebo speciálně pedagogickém centru, seznámili mě s jejich individuálními vzdělávacími plány a viděla jsem také seznamy integrovaných žáků na školách. Podle slov, ať už speciální pedagogů nebo výchovných poradců, jsem usoudila, že problémových žáků neustále přibývá. Dále jsem měla možnost spatřit jednotlivé žáky v jejich třídách na vlastní oči, a to při výuce přírodopisu. Následně jsem prováděla rozhovory s pedagogy, kteří žáka učí. Usoudila jsem, že opravdu je velice důležitá spolupráce rodiny. Rodina

by měla doma se žákem pravidelně – víceméně denně pracovat a dávat mu najevo, že je jeho velkou oporou.

Dozvěděla jsem se mnoho zajímavých informací a bylo pro mě příjemné zjištění, jakým způsobem učitelé pracují s těmito dětmi, jaký k nim mají úžasný přístup a ve většině případů je neberou jako tzv. jiné žáky.

Myslím, že moje diplomová práce by mohla sloužit a být stručnou „příručkou“ pro učitele především na II. stupni ZŠ.

Přibývá dětí nejenom se specifickými poruchami učení, ale také s vývojovou dysfázií nebo s Aspergerovým syndromem, a proto je důležité se tímto problémem zabývat nejenom z pohledu medicínského a psychologického, ale také z pohledu pedagogického. My budeme nakonec těmi, kteří budou mít tyto žáky ve třídě, a budeme se je snažit vzdělávat.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení. I, Vymezení současné problematiky.* Vyd. 1., Brno: Masarykova univerzita, 2007, 128 s. ISBN 80-210- 3613-3

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení. II, Reeducace specifických poruch učení.* Vyd. 1., Brno: Masarykova univerzita, 2007, 152 s. ISBN 80-210- 3822-6

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání.* Vyd. 2., Brno: Paido, 2007, 247s. ISBN 978-80-7315-158-4

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník.* Vyd. 3., Žďár nad Sázavou: Edice Logopaedia Clinica, 2007, 252s. ISBN 978-80-902536-6-7

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* Vyd. 2., Praha: Portál, 2008, 407s. ISBN 978-80-7367-485-4

KLENKOVÁ, J., ET AL. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností.* Vyd. 1., Brno: Paido, 2008, 327s. ISBN 978-80-7315-168-3

MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy.* Vyd. 1., Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, 115s. ISBN 978-80-7372-815-1

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly se speciální pedagogiky.* Vyd. 2., Brno: Paido, 2006, 404s. ISBN 80-7315-120-0

POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti.* Vyd. 1., Praha: Portál, 2010, 238s. ISBN 978-80-7367-773-2

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Vyd. 7., Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika : prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost.* Vyd. 1., Praha: Grada, 2007, 160s. ISBN 978-80-247-1733-3

ŠAUEROVÁ, M; ŠPAČKOVÁ, K; NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi*. Vyd. 1., Praha: Grada, 2012, 248s. ISBN 978-80-247-4369-1

ŠKODA, J.; FISCHER, S. *Speciální pedagogika – Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1., Praha: TRITON, 2008, 205s. ISBN 978-80-7387-014-0

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 1., Praha: Portál, 2006, 453s. ISBN 80-7367-091-7

VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Vyd. 1, Praha: Portál, 2010, 197s. ISBN 978- 80-7367-687-2

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2., Praha: Portál, 2007, 207 s. ISBN 978-80-7367-326-0

Internetové zdroje

BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Program pro spolužáky dětí s aspergerovým syndromem (AS)* [online]. [cit. 2015-03-01]. In APLA – Asociace pomáhající lidem s autismem. Dostupné z WWW: < <http://www.apla.cz/metody-prace/obsah/stanoviska-apla/metody-prace/program-pro-spoluzaky-deti-s-aspergerovym-syndromem-as>>.

Poruchy duševní a poruchy chování [online]. [cit. 2015-03-01]. Dostupné z WWW: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>>.

Školní dotazník pro 2. stupeň ZŠ [online]. [cit. 2015-03-01]. Pedagogicko-psychologická poradna Liberec. Dostupné z WWW: <<http://www.pppliberec.cz/ke-stazeni>>.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. [cit. 2015-03-01]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>>.

Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. [cit. 2015-03-01]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>>.

Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit. 2015-03-01]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-c-472-2011-sb-vyklady-a-informace>>.

Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2010-2013 [online]. [cit. 2015-03-06]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Dostupné z WWW: <<http://databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-2010-2013>>.

Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění účinném od 1. ledna 2015 [online]. [cit. 2015-03-07]. Úřad pro ochranu osobních údajů. Dostupné z WWW: <<https://www.uoou.cz/zakon-c-101-2000-sb-o-ochrane-osobnich-udaju-a-o-zmene-nekterych-zakonu-ve-zneni-ucinnem-od-1-ledna-2015/ds-3109/archiv=0&p1=1261>>.

Seznam příloh

Příloha 1 – Vzor žádosti o vyšetření v PPP pro 2. stupeň ZŠ

Příloha 2 – Rozhovor č. 1 – Žák s SPU Liberecký kraj (třídní uč.)

Příloha 3 – Rozhovor č. 2 – Žák s SPU Liberecký kraj (p. uč. přírodopisu)

Příloha 4 – Rozhovor č. 3 – Žák s SPU Praha (třídní uč.)

Příloha 5 – Rozhovor č. 4 – Žák s SPU Praha (p. uč. přírodopisu)

Příloha 6 – Rozhovor č. 5 – Žák s Aspergerovým syndromem Liberecký kraj (třídní uč.)

Příloha 7 – Rozhovor č. 6 – Žák s Aspergerovým syndromem Liberecký kraj (p. uč. přírodopisu)

Příloha 8 – Rozhovor č. 7 – Žák s Aspergerovým syndromem Praha (třídní uč.)

Příloha 9 – Rozhovor č. 8 – Žák s Aspergerovým syndromem Praha (p. uč. přírodopisu)

Příloha 10 – Rozhovor č. 9 – Žák s vývojovou dysfázií Liberecký kraj (třídní uč.)

Příloha 11 – Rozhovor č. 10 – Žák s vývojovou dysfázií Liberecký kraj (p. uč. přírodopisu)

Příloha 12 – Rozhovor č. 11 – Žák s vývojovou dysfázií Praha (třídní uč.)

Příloha 13 – Rozhovor č. 12 – Žák s vývojovou dysfázií Praha (p. uč. přírodopisu)

Příloha 14 – Pozorovací arch č. 1 – Žák s SPU Liberecký kraj

Příloha 15 – Pozorovací arch č. 2 – Žák s SPU Praha

Příloha 16 – Pozorovací arch č. 3 – Žák s Aspergerovým syndromem Liberecký kraj

Příloha 17 – Pozorovací arch č. 4 – Žák s Aspergerovým syndromem Praha

Příloha 18 – Pozorovací arch č. 5 – Žák s vývojovou dysfázií Liberecký kraj

Příloha 19 – Pozorovací arch č. 6 – Žák s vývojovou dysfázií Praha